



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre



DA LITERACIA EMERGENTE À EMERGÊNCIA DA ESCRITA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sandra Isabel Milhinhos Lourenço

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Coorientadora: Professora Fernanda Barrocas

Janeiro de 2014



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

DA LITERACIA EMERGENTE À EMERGÊNCIA DA ESCRITA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

**Apresentado para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação
científica e pedagógica da Professora Doutora Teresa Mendes
e sob a coorientação da Professora Fernanda Barrocas**

Sandra Isabel Milhinhos Lourenço

Janeiro de 2014

AOS MEUS PAIS

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Teresa Mendes pela sua amizade, compreensão, dedicação e essencialmente por me ter guiado neste percurso.

À Professora Fernanda Barrocas, pelas sugestões, e por ter sido incansável na procura da melhor correção do presente relatório.

A todos os professores que me acompanharam quer na licenciatura, quer no decorrer do mestrado, por todos os ensinamentos que levaram à minha formação, em especial à Professora Doutora Amélia Marchão.

À Educadora Carmen Pilré, por nos ter acolhido na sua sala.

Aos meus meninos e meninas, que sempre se disponibilizaram para tudo o que se pretendia fazer, pelo carinho, compreensão e aprendizagens que me transmitiram.

Às assistentes operacionais da instituição, pela simpatia e disponibilidade que sempre demonstraram para comigo.

Às minhas colegas de curso, pela troca de ideias e incentivo.

Ao meu irmão, cunhada e lindos sobrinhos (Rui e Simão), por me animarem nos momentos menos bons, e por acreditarem em mim e nas minhas capacidades, até mais do que eu.

Mais importante, ainda, aos meus maravilhosos pais, que foram os principais responsáveis por ter chegado onde cheguei, pelo seu apoio incondicional, pela compreensão aquando da falta de tempo para eles, e por me fazerem *levantar a cabeça* sempre que as coisas corriam menos bem.

Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e mais concretamente na unidade curricular da Prática e Intervenção Supervisionada, que se realizou numa instituição pública de educação pré-escolar, e que tem como tema *Da Literacia emergente à emergência da escrita no jardim de infância*.

Ao longo da nossa prática pedagógica, tivemos sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo e os vários domínios contemplados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e a sua articulação. Contudo, a ação retratada no presente relatório incide mais especificamente sobre o domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**.

Tendo como base a pedagogia participativa da infância, tentámos desenvolver experiências de aprendizagem estimulantes e significativas em que a criança foi vista como um ser ativo e participativo nas suas aprendizagens dando grande relevância às conceções precoces de cada criança relativamente à linguagem escrita, envolvendo-as em ambientes promotores de literacia emergente.

Recorremos, para esta investigação, à metodologia de investigação-ação, desenvolvendo uma atitude de pesquisa, experimentação/ação, análise e reflexão, imprescindível para o aperfeiçoamento da nossa prática educativa e pedagógica.

Palavras – Chave: Educação Pré-Escolar, linguagem escrita, conceções precoces, literacia emergente

Abstract

This report fits within the master's degree in Preschool Education and more specifically on the curricular unit of Practice and Supervised Intervention that took place in a public institution of pre-school education. The theme of this report is *From the emergent literacy to the emergence of writing in kindergarten*.

Throughout our pedagogical practice, we always take into account the different content areas and domains covered in the Curricular Guidelines for pre-school education, and their articulation. However, the action depicted in this report focuses more specifically on the field of the oral language and approaching to writing.

Based on the participatory pedagogy of childhood, we tried to develop stimulating and meaningful learning experiences in which the child was seen as being active and participatory in their learning by giving great importance to early conceptions of each child in relation to written language, involving them in emergent literacy promoters environments.

To this research, we followed the research-action methodology, developing an attitude of search, analysis and reflection, indispensable for the improvement of our educational and pedagogical practice.

Key – Words: Preschool Education, written language, early conceptions, emerging literacy

Siglas e Abreviaturas

Siglas:

- CV – Consoante, Vogal
- 1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico
- DQP – *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*
- EPE – Educação Pré-Escolar
- ECERS-R – *Early Childhood Environment Rating Scale* (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Revista)
- ESEP – Escola Superior de Educação de Portalegre
- ME – Ministério da Educação
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- OCEPE – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*
- PES – Prática e Ensino Supervisionada
- PIS – Prática e Intervenção Supervisionada
- PPL – Projeto Pessoal de Leitor
- UC – Unidade Curricular
- ZDR – Zona de Desenvolvimento Real
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo
- ZDF – Zona de Desenvolvimento Futuro

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
PARTE I - Enquadramento teórico	4
Capítulo I – O Desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar	5
1. A perspectiva de Piaget	5
2. A perspectiva de Vigotsky	10
Capítulo II - Conceções infantis sobre a linguagem escrita	15
1. Conhecimentos emergentes de literacia	15
2. Conceções precoces acerca das funcionalidades da linguagem escrita	17
3. Conceções precoces sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita	18
4. A consciência fonológica	20
Capítulo III – A linguagem escrita no Jardim de Infância	25
1. A linguagem escrita nas <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	25
2. Ambientes facilitadores para a emergência da leitura e da escrita	29
PARTE II - Projeto de investigação-ação	38
Capítulo I – Percurso e contexto	39
1. Percurso	39
1.1 A opção por uma metodologia de permanente reflexão: a investigação-ação	39
1.2 Instrumentos e técnicas de recolha de dados	41
2. Contexto	45
2.1 Estabelecimento educativo onde decorreu a ação	45
2.2 Caracterização da sala de atividades	48
2.3 Caracterização do grupo de crianças	51
Capítulo II – Ação em contexto	55
1. Reflexão geral sobre a Prática e Intervenção Supervisionada	55
2. Análise dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados ...	62
2.1 Análise dos registos das crianças	69
2.1.1 Análise dos registos efetuados no início do ano letivo	69
2.2.2. Análise dos registos efetuados no final do ano letivo	74
3. Descrição, análise e reflexão das atividades implementadas ao longo do projeto de investigação-ação	81
4. Reflexão específica sobre o projeto de investigação-ação implementado	93
Conclusão	99

Bibliografia	104
Anexos	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO N.º1 “ <i>Percentagem de encarregados de educação que afirmam incentivar a escrever o seu educando.</i> ”	65
GRÁFICO N.º2 “ <i>Percentagem de encarregados de educação que consideram importante incentivar a escrever na educação pré-escolar.</i> ”	65
GRÁFICO N.º3 “ <i>Conceções das crianças sobre a razão pela qual devemos aprender ler e escrever.</i> ”	67

ÍNDICE DE IMAGENS

FIGURA 1- <i>Sala de atividades onde decorreu a ação</i>	48
FIGURA 2 - <i>Área da Casinha</i>	48
FIGURA 3 - <i>Área das Ciências</i>	49
FIGURA 4 - <i>Área dos Jogos</i>	49
FIGURA 5 - <i>Área da Matemática</i>	50
FIGURA 6 - <i>Área da Expressão Plástica</i>	50
FIGURA 7 - <i>Área do Computador</i>	50
FIGURA 8 - <i>Área da Escrita</i>	50
FIGURA 9 - <i>Área da Biblioteca</i>	51
FIGURA 10 – <i>Registo da criança A no início do ano letivo</i>	69
FIGURA 11 – <i>Registo da criança B no início do ano letivo.</i>	69
FIGURA 12 – <i>Registo da criança C no início do ano letivo</i>	70
FIGURA 13 – <i>Registo da criança D no início do ano letivo</i>	70
FIGURA 14 – <i>Registo da criança E no início do ano letivo</i>	71
FIGURA 15 - <i>Registo da criança F no início do ano letivo</i>	72
FIGURA 16 - <i>Registo da criança G no início do ano letivo</i>	72

FIGURA 17 – <i>Registo da criança H no início do ano letivo</i>	73
FIGURA 18 – <i>Registo da criança I no início do ano letivo</i>	73
FIGURA 19 – <i>Registo da criança J no início do ano letivo</i>	73
FIGURA 20 – <i>Registo da criança L no início do ano letivo</i>	74
FIGURA 21 - <i>Registo da criança A no fim do ano letivo</i>	74
FIGURA 22 – <i>Registo da criança B no final do ano</i>	75
FIGURA 23 – <i>Registo da criança C no final do ano letivo</i>	75
FIGURA 24 – <i>Registo da criança D no final do ano letivo</i>	76
FIGURA 25 – <i>Registo da criança E no final do ano letivo</i>	77
FIGURA 26 – <i>Registo da criança F no final do ano letivo</i>	77
FIGURA 27 – <i>Registo da criança G no final do ano letivo</i>	78
FIGURA 28 – <i>Registo da criança H no final do ano letivo</i>	78
FIGURA 29 – <i>Registo da criança I no final do ano letivo</i>	79
FIGURA 30 – <i>Registo da criança J no final do ano letivo</i>	79
FIGURA 31 – <i>Registo da criança L no final do ano letivo</i>	80
FIGURA 32 – <i>Registo das crianças que ainda não irão ingressar no 1.ºCEB</i>	80
FIGURA 33 – <i>Registo das crianças que ainda não irão ingressar no 1.ºCEB</i>	80
FIGURA 34 – <i>Registo das crianças que ainda não irão ingressar no 1.ºCEB</i>	80
FIGURA 35 – <i>Uma das crianças a inventar uma história através de imagens cedidas</i>	84
FIGURA 36 – <i>Imagem do livro Beijinhos Beijinhos</i>	85
FIGURA 37 – <i>Poema “A minha casinha”, de Luísa Ducla Soares, reinventado pelas crianças</i>	88
FIGURA 38 – <i>Construção da casinha descrita no poema reinventado</i>	88
FIGURA 39 – <i>Capa do livro A família C</i>	88
FIGURA 40 – <i>Imagens do livro A família C</i>	90
FIGURA 41 – <i>Imagens do livro A família C</i>	90
FIGURA 42 – <i>Registo fotográfico da tarefa de um dos grupos</i>	90

FIGURA 43 - <i>Registo fotográfico da tarefa do segundo grupo.....</i>	91
FIGURA 44 – <i>Registo fotográfico da tarefa do segundo grupo.....</i>	91
FIGURA 45 - <i>Resultado das duas tarefas.....</i>	92
FIGURA 46 - <i>Resultado das duas tarefas.....</i>	93

Introdução

“ Só é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o saber acerca da escrita se limita ao conhecimento das letras.” (Ferreiro, 1991:100)

Este relatório pretende refletir o trabalho desenvolvido no decorrer da nossa Prática e Intervenção Supervisionada (PIS), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP). A nossa intervenção decorreu no segundo semestre do ano letivo de 2012-2013, num Jardim de Infância da rede pública da cidade de Portalegre.

No primeiro semestre, a unidade curricular (UC) *Observação e Cooperação Supervisionada* possibilitou-nos o conhecimento aprofundado do grupo de crianças com que iríamos trabalhar, assim como da gestão e da organização do ambiente educativo quer da instituição quer da sala de atividades onde iríamos intervir. Todo este conhecimento prévio foi muito útil para a compreensão da realidade onde iria decorrer a nossa PIS e para a partir dele começarmos a refletir sobre a nossa futura intervenção. Importante e decisiva foi também a observação da prática da educadora cooperante, bem como as reflexões que fomos fazendo e que fizeram com que optássemos pelo tema do nosso relatório: **Da literacia emergente à emergência da escrita no jardim de infância**. De facto, deparámo-nos com um grupo de crianças com uma grande heterogeneidade de idades (3-6 anos), sendo que 2 delas já sabiam ler pequenas frases e escrever muitas palavras. Por outro lado, as mais novas, como seria de esperar, tinham ainda a sua literacia emergente um pouco “adormecida”; no entanto, apercebemo-nos que não só os estímulos das crianças que já se encontravam numa fase de alfabetização mas também estímulos mais intencionais poderiam despertar conhecimentos de literacia que essas crianças, de modo natural, iam adquirindo mas que não eram explicitados, nem estimulados e, consequentemente, também não eram desenvolvidos.

O tema pareceu-nos, assim, bastante pertinente já que os documentos orientadores da educação pré-escolar (EPE), ancorados nas investigações e nos estudos que nos últimos anos têm vindo a ser feitos, referem que é importante estimular o desenvolvimento cognitivo da criança, de forma lúdica e partindo das suas vivências,

neste nosso caso da sua literacia precoce, para que a emergência da literacia no jardim de infância aconteça de forma natural e gradual, através de atividades planeadas para esse fim.

Podemos afirmar que é hoje consensual que a Educação Pré-Escolar (EPE) deve promover o envolvimento precoce das crianças com a escrita e que esta deve estar presente na sala de atividades para que as crianças possam explorar e experienciar situações de escrita, compreender, e sobretudo descobrir, as suas características e a sua funcionalidade. Ora, se é necessário que os ambientes de aprendizagem que as crianças frequentam sejam ricos em oportunidades de escrita e promovam o seu contacto e exploração para uma progressiva apropriação das suas características e convenções, é igualmente necessário que exista por parte do educador uma verdadeira intencionalidade pedagógica no incentivo, na utilização e na reflexão sobre a escrita e as suas especificidades.

É impossível ignorar a linguagem escrita nos contextos pré-escolares, uma vez que as crianças contactam no seu quotidiano, inevitavelmente, com ela, tal como referem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE):

“Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Ao fazer, (...) referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.”
(ME,1997:65)

Partindo destes pressupostos, foi nosso propósito ajudar as crianças a desenvolver as suas conceções precoces acerca das funcionalidades da linguagem escrita, assim como dos seus aspetos figurativos e conceptuais. Através de uma prática que privilegiou a pedagogia participativa, centrada na criança, a linguagem escrita foi utilizada na sua dimensão discursiva e de uma forma funcional, útil, significativa e real.

Assim, foi necessário escutar e observar as crianças; planificar a ação; questionar; investigar e avaliar para que toda a intervenção fosse adaptada intencionalmente às reais necessidades das crianças.

Organizámos o nosso trabalho em duas partes:

A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico do trabalho e é constituída por três capítulos.

No capítulo I, refletimos sobre desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar. Abordam-se as teorias de Piaget e Vigotsky e os seus decisivos contributos para o conhecimento do modo como se processa o desenvolvimento cognitivo.

No capítulo II são abordadas as concepções infantis sobre a linguagem escrita, nomeadamente no que respeita à sua funcionalidade, aos aspetos figurativos e conceptuais e à consciência fonológica.

O capítulo III foca a importância da linguagem escrita no jardim de infância e evidencia o que neste âmbito as OCEPE referem, quer no que respeita ao papel do educador quer no que diz respeito aos ambientes facilitadores para a emergência da linguagem escrita.

Na segunda parte do trabalho apresenta-se o projeto de investigação-ação.

O capítulo I refere-se ao percurso e ao contexto da investigação. Indica-se a abordagem metodológica utilizada, referindo as suas características e explicam-se as razões que nos levaram a optar por esta metodologia. Referenciam-se também os instrumentos utilizados para a recolha de dados. É também neste capítulo que se apresenta o estabelecimento educativo onde decorreu a ação e se caracterizam o ambiente educativo e o grupo de crianças com quem trabalhámos.

No capítulo II – Ação em contexto -, num primeiro ponto apresenta-se a reflexão geral da Prática e Intervenção Supervisionada e num segundo ponto faz-se a análise dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de recolha.

No terceiro ponto deste capítulo é feita a descrição, análise e reflexão das atividades implementadas ao longo do projeto de investigação-ação.

A reflexão específica sobre o projeto de investigação-ação implementado é feita no ponto quatro do referido capítulo.

O nosso relatório termina com a apresentação da conclusão do trabalho realizado no âmbito do projeto de investigação-ação que implementámos em contexto do jardim de infância.

PARTE I

Enquadramento Teórico

Capítulo I – O Desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar

Pela relevância dos seus contributos para o estudo do desenvolvimento infantil, as perspetivas de Piaget e Vigotsky merecem, no nosso entender, uma atenção particular por parte dos educadores de infância. Deste modo, este capítulo será dedicado à exposição das concepções destes dois autores sobre o desenvolvimento cognitivo, particularmente sobre o desenvolvimento intelectual da criança em idade pré-escolar.

1. A perspetiva de Piaget

“A linguagem não passa de uma forma particular da função simbólica, e como o símbolo individual é mais simples do que o sinal colectivo, é possível concluir que o pensamento precede a linguagem, e que esta se limita a transformá-lo profundamente ajudando-o a atingir as suas formas de equilíbrio por uma esquematização mais avançada e uma abstração mais móvel.” (Piaget, 1990:7)

Os estudos de Piaget, no âmbito da psicologia genética, vieram dar um grande contributo para a compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo da criança e alteraram a forma de pensar a educação, influenciando, decisivamente, a concepção e a elaboração dos programas curriculares, bem como as práticas educativas, a partir dos anos 80 do século XX.

Biólogo e psicólogo, Jean Piaget foi antes de mais epistemólogo, já que a finalidade dos seus estudos foi a busca das respostas para as questões basilares que a epistemologia coloca: “O que é o conhecimento? Como é que o ser humano aprende?”.

Para o nosso contexto, o interesse dos seus estudos reside nas teorias que este autor desenvolveu sobre a criança, particularmente sobre a natureza do seu pensamento e sobre os estádios do seu desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que o ser humano se distingue dos outros animais pela capacidade de pensamento simbólico e abstrato, Piaget direccionou os seus estudos no sentido de compreender como é que o indivíduo se adapta ao seu ambiente, ou melhor, como desenvolve a sua capacidade de inteligência. A inteligência, para Piaget, é

o mecanismo de adaptação do indivíduo a uma nova situação. Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica.

Assim, Piaget defende que os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos que o meio ambiente lhes proporciona; deste modo, considera que a inteligência humana pode ser exercitada e as suas potencialidades aperfeiçoadas, num processo evolutivo desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas, até ao nível mais elevado das trocas simbólicas. A este propósito, Piaget afirma:

“O desenvolvimento intelectual é uma construção contínua, comparável ao levantamento de um vasto edifício que, a cada acréscimo se torna mais sólido, ou antes à montagem de um mecanismo subtil, cujas fases de gradual ajustamento levariam a uma elasticidade e mobilidade das peças tanto maiores quanto maiores o seu equilíbrio.” (Piaget, 1990:12)

Para Piaget, é a inteligência humana que possibilita a resolução de problemas que o ambiente coloca ao sujeito e mediante a qual este procura superar as suas dificuldades concretas. Piaget defende também que, na inteligência, só as estruturas funcionais são hereditárias; os conteúdos derivam da interação do sujeito com o ambiente em que se insere. O indivíduo, em contacto com o seu ambiente, inicia o seu processo de adaptação, interagindo com ele, através de processos a que Piaget chamou de *assimilação* e de *acomodação*. A *assimilação* é a capacidade que todas as crianças têm para mudar o ambiente, de modo a ser apropriado à sua imaginação. A *acomodação* é a capacidade de as crianças se adaptarem ao seu meio ambiente. A *assimilação* envolve uma experiência transformadora na mente, enquanto a *acomodação* se caracteriza pelo ajustamento da mente a uma nova experiência.

Sobre o processo de assimilação – acomodação, Troadec & Martinot (2009:58) referem que:

“ (...) a importância atribuída à assimilação faz com que a psicologia genética de Jean Piaget não seja uma psicologia do desenvolvimento fundamentalmente influenciada pelo seu meio sociocultural (...) o desenvolvimento da inteligência é, portanto, o de uma estruturação sucessiva de ações assimiladoras e em seguida de operações (que são ações interiorizadas), que se estabelecem a partir de estruturas iniciais elementares existentes na organização biológica”.

A construção da inteligência passa por etapas sucessivas, com complexidades crescentes e encadeadas. Para Piaget, este processo, o chamado “construtivismo sequencial”, começa no período intrauterino e prolonga-se até aos 15 ou 16 anos, passando por diversos estádios:

“Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. A cada estágio correspondem características momentâneas e secundárias que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui (então pelas estruturas que o define) uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.” (Piaget, 1972: 83)

Estes estádios são ordenados e previsíveis, e decorrem do nascimento até à fase da adolescência. A sua ordem é inalterável e inevitável a todo o indivíduo. Os intervalos de tempo de cada um deles não são fixos e podem variar em função do indivíduo e do ambiente em que este se encontra. A passagem de um estágio a outro não ocorre apenas devido à maturação do indivíduo, mas também muito pela influência dos contextos ambientais. A linguagem e as relações sociais desempenham um papel essencial nesse processo. Piaget defende que, com a aquisição da linguagem, o ritmo de desenvolvimento da criança é acelerado porque esta aquisição vai permitir a troca de ideias, com os seus pares e com os adultos, transformando o que vê e ouve em conhecimento.

Vejamos agora os 4 estádios do desenvolvimento motor, verbal e mental da criança:

- (i) *o estágio sensório motor* (0 aos 2 anos);
- (ii) *o estágio pré-operatório* (2 aos 7 anos);
- (iii) *o estágio das operações concretas* (7 aos 12 anos);
- (iv) *o estágio das operações formais ou abstratas* (a partir dos 12 anos).

Tendo em conta o exposto, conclui-se que as crianças em idade pré-escolar se encontram no estágio pré-operatório, que se subdivide em dois períodos:

Dos 2 aos 4 anos: A ausência da função simbólica é a principal característica deste período. A inteligência trabalha através das perceções e das ações através dos deslocamentos do próprio corpo. É uma inteligência iminentemente prática. A

linguagem vai da ecolalia (repetição de sílabas) à palavra-frase ("papa" para dizer que está com fome) já que a criança ainda não é capaz de representar mentalmente os objetos e as ações, pois só a aquisição da linguagem vai permitir esta representação. A sua conduta social restringe-se ao isolamento e à indiferenciação. Na fase final deste estágio, a criança começa a encarar os estímulos como representativos de objetos. Começa a desenvolver a função simbólica, que é imprescindível para a aquisição da linguagem.

Dos 4 aos 7 anos predomina o pensamento intuitivo, isto é, a criança deduz por percepção direta, começando a desenvolver pensamentos mais complexos. É neste período que emerge a função simbólica que vai permitir o surgimento da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização, possibilitando à criança criar imagens mentais na ausência dos objetos ou das ações. É o período da fantasia, do *faz de conta*, do jogo simbólico. De salientar também que a criança começa, progressivamente, a ser capaz de compreender e aplicar o conceito de regra nas suas brincadeiras.

Com a capacidade de formar imagens mentais, a criança pode transformar mentalmente um objeto num outro que lhe dê prazer (uma cadeira que se arrasta pode “transformar-se” num carro). É também a fase em que a criança frequentemente dá vida aos objetos (*"a boneca está a dormir"*, por exemplo).

De acordo com a “teoria dos estádios”, a aprendizagem só acontece após a consolidação das estruturas de pensamento, ou seja, a construção de um novo conhecimento só ocorre depois de consolidado e superado o estágio anterior. Deste modo, para que a aprendizagem aconteça é preciso que se estabeleça um “desequilíbrio cognitivo”, isto é, os conceitos anteriormente assimilados têm de passar por um processo de desorganização, para que, a partir do contacto com novos conceitos, se voltem a reorganizar, gerando um novo conhecimento. Este processo consiste na *equilibração* das estruturas mentais ou seja, o conhecimento anterior transforma-se num novo conhecimento, mais elaborado e mais adaptado aos diferentes contextos em que a criança vai interagindo. A este propósito, Piaget sublinha que:

“Se se tiver em conta a interacção fundamental dos factores internos e externos, então toda a conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (...) e toda a conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas à situação actual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento recorre necessariamente à noção de

equilíbrio, visto que toda a conduta tende a assegurar um equilíbrio entre os factores internos e externos ou mais geralmente entre a assimilação e a acomodação.” (Piaget, 1972:139).

Este autor afirma ainda que o desenvolvimento intelectual acontece espontaneamente na criança a partir da sua ação sobre o ambiente. O conhecimento que a criança vai construindo baseia-se nas suas ações e na sua reflexão sobre essas mesmas ações. Daqui se conclui que a aquisição de conhecimentos é um processo individual que depende das estruturas cognitivas do sujeito e da relação do sujeito com o objeto.

Para Piaget, a criança é competente e ativa na construção do seu próprio desenvolvimento intelectual. Esta perspectiva construtivista da aprendizagem enfatiza a descoberta como essencial às aprendizagens significativas, resultado da interação do sujeito com os objetos e com o meio. É deste modo que a criança vai descobrindo as propriedades dos objetos e vai desenvolvendo o seu conhecimento espacial, físico e lógico - matemático.

As atividades lúdicas, concretizadas através do jogo, para este autor, têm um papel determinante na motivação para a execução das tarefas e para o êxito da sua concretização.

Brincar é pois fundamental para o desenvolvimento da criança, já que

“O jogo é, (...), sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta o seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.” (Piaget, 1984:160).

Deduz-se da citação anterior que, para Piaget, a atividade lúdica é a génese das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Assim, o jogo constitui uma condição essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois, quando ela joga, assimila e pode transformar a realidade. Assim, “O jogo constitui o pólo extremo de assimilação do real ao eu, tanto como participante quanto assimilador daquela imaginação criadora que permanecerá sendo a motor de todo o pensamento ulterior e mesmo da razão.” (Piaget, 1984:207).

Todas as crianças gostam de jogar, de brincar. Se as suas brincadeiras e jogos forem intencionalmente estudados e programados por quem é responsável pela sua educação, a criança não só vai fruir com essas atividades, mas também vai adquirindo conhecimentos e desenvolvendo o seu intelecto.

2. A perspectiva de Vigotsky

“O desenvolvimento do pensamento não acompanha o desenvolvimento da linguagem. Estes dois processos não são idênticos e não há uma correspondência rígida entre as unidades de pensamento e de linguagem.”
(Vigotsky, 1989:67)

Os estudos de Vigotsky sobre o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem apresentam conceitos que são, até hoje, incontornáveis. Tal como Piaget, também Vigotsky atribui uma importância fundamental à interação na construção do conhecimento e no desenvolvimento da criança. Vigotsky considera que a interação entre as crianças (umas com as outras) e a interação entre a criança e os adultos produzem conhecimento, sendo condição necessária para a aprendizagem que um(a) deles(as) se encontre num nível mais avançado do seu desenvolvimento cognitivo, para assim poder atuar na “Zona de Desenvolvimento Próximo” da criança que apresenta um desenvolvimento inferior.

Vigotsky afirma que a aprendizagem das crianças apresenta, em qualquer momento, três níveis ou *Zonas de Desenvolvimento*:

ZDR – zona de desenvolvimento real, que descreve a aprendizagem que a criança já concretizou.

ZDP - zona de desenvolvimento próximo, que representa a aprendizagem efetiva. Neste nível, a criança pode precisar da ajuda de um adulto ou de um par que lhe possa dar a ajuda necessária para a realização de novas e mais complexas atividades que resultam em novas aprendizagens.

ZDF - zona de desenvolvimento futuro, que descreve a aprendizagem que a criança ainda tem de realizar.

Estas *zonas* são, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional devido. Estes conceitos serão,

posteriormente, desenvolvidos por Bruner, sendo hoje comumente designadas por *etapas do desenvolvimento*.

Vigotsky releva o aspeto interacionista, pois considera que é no plano intersubjetivo que se originam as funções mentais superiores. Defende também a ideia de que a relação do sujeito com o meio ambiente não é feita de forma direta, mas mediada por sistemas simbólicos em que a linguagem tem um papel principal, uma vez que é ela que possibilita a comunicação com o outro e que leva o indivíduo a generalizar e a abstrair o pensamento. Segundo Vygotsky, a criança utiliza primeiro a fala socializada para interagir com o outro e só depois é que a usa como instrumento do pensamento.

Na perspectiva vigotskyana, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo partilhado por todos os que nele participam. O indivíduo é uma construção social, que se vai formando através das interações que estabelece com as pessoas e os contextos culturais da realidade em que se encontra. De acordo com esta perspetiva, o desenvolvimento da criança progride do nível social para o individual. Vigotsky defende ainda que o desenvolvimento ocorre através da linguagem, do jogo e do trabalho cooperativo entre as crianças menos experientes e as mais experientes. As interações desempenham, por isso, um papel essencial na aprendizagem: quanto mais ricas elas forem, mais rapidamente ocorre o desenvolvimento.

Uma vez que Vigotsky considera que a atividade partilhada constitui o modo fundamental de aprender, a sua teoria ficou conhecida por socioconstrutivismo ou socio-interacionismo.

No que se refere à importância da escola no processo de aprendizagem, Vigotsky considera que esta instituição proporciona aprendizagens que não ocorreriam de forma espontânea no contacto social e sem a interferência da mediação de um adulto. Ao adulto cabe estimular intelectualmente a criança para que esta consiga níveis de compreensão e adquira habilidades que ainda não consegue dominar totalmente e que sozinha nunca seria capaz de alcançar.

Daqui se infere a importância que Vigotsky atribui ao papel do educador. Ele deverá desempenhar o papel de impulsionador e mediador do desenvolvimento cognitivo da criança.

Tal como Piaget, também Vigotsky releva a importância do jogo para o desenvolvimento intelectual da criança. Ao criar e recriar uma atividade lúdica, a criança desempenha papéis e comportamentos dos adultos, experimentando valores,

hábitos, atitudes e situações para as quais na vida real não está ainda preparada, dando-lhes significados imaginários.

Para este psicólogo, a ação imaginária criada pelo jogo favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato e o amadurecimento das regras sociais:

“ (...) na brincadeira faz-de-conta, os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir independentemente daquilo que ela vê. Uma colher se transforma em um avião, um cabo de vassoura em um cavalo. Na brincadeira a criança aprende a comportar-se não somente pela percepção imediata dos objetos, ou pela situação que a afeta de imediato, mas pelo significado desta ação. O jogo fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto seja um pivô da separação entre o significado e o objeto real.” (Vygotsky, 1989:67)

Pelo que ficou exposto, podemos concluir que tanto Piaget como Vygotsky concebem a criança como um ser ativo, atento, que age sobre o seu ambiente e que é capaz de criar hipóteses sobre a realidade, com vista a entendê-la. É através desta progressiva atividade que a criança se vai desenvolvendo intelectualmente.

Existem, porém, diferenças entre o pensamento de Piaget e Vygotsky no modo de conceber o processo de desenvolvimento do ser humano.

Piaget privilegia a maturação biológica que permite o desenvolvimento cognitivo; para Vygotsky, o ambiente social é determinante para que esse desenvolvimento aconteça.

Este autor considera que os fatores internos preponderam sobre os externos e considera que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e comum de estágios.

Para Vygotsky, o ambiente social em que a criança nasce tem uma preponderância enorme no seu desenvolvimento e defende que, quando esse ambiente variar, o desenvolvimento também variará. Neste sentido, não aceita uma visão única e universal de desenvolvimento humano.

Piaget acredita que os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que esta se encontra. A perspectiva particular e egocêntrica que as crianças mantêm sobre o mundo vai, progressivamente, aproximando-se da concepção dos adultos, torna-se socializada e mais objetiva.

Para Vygotsky, a construção do conhecimento procede do individual para o social. Em seu entender, a criança já nasce num universo socializado e, desde o seu nascimento, vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos ou crianças mais experientes. A construção do real é, então, mediada pelo interpessoal antes de ser interiorizada pela criança. O meio onde a criança se encontra constitui uma zona de desenvolvimento e as pessoas que a rodeiam desempenham o papel de mediadores e de facilitadores do seu desenvolvimento.

Piaget acredita que é a aprendizagem que se subordina ao desenvolvimento e o impacto sobre ele é diminuto, minimizando, assim, o papel da interação social.

Vygotsky, pelo contrário, postula que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto maior for a aprendizagem, mais desenvolvimento ocorrerá.

Segundo Piaget, o pensamento aparece antes da linguagem, que apenas é uma das suas formas de expressão. A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensoriomotores e não da linguagem. Esta ocorre depois de a criança já ter alcançado um determinado nível de desenvolvimento mental. A linguagem possibilita à criança evocar um objeto ou acontecimento ausente na comunicação de conceitos. Piaget, todavia, estabelece uma clara separação entre as informações que podem ser trabalhadas através da linguagem e os processos que não parecem sofrer qualquer influência dela; é o caso das operações cognitivas que não podem ser trabalhadas exclusivamente com o auxílio da linguagem. Por exemplo, não se pode ensinar usando apenas a linguagem, a pensar com responsabilidade, a ser solidário e tolerante.

Na perspectiva de Vygotsky, o pensamento e a linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança modifica as suas funções mentais superiores: possibilita o aparecimento da imaginação e do simbólico, o uso da memória e o planeamento das ações. Neste sentido, a linguagem, diferentemente daquilo que Piaget defende, sistematiza a experiência direta das crianças e por isso adquire um papel primordial no desenvolvimento cognitivo.

Sintetizando: na perspectiva de Piaget, a aprendizagem é um processo ativo de elaboração mental no qual o sujeito, ao relacionar-se com o objeto de conhecimento (neste contexto, a linguagem escrita), vai, gradualmente, criando hipóteses, testando-as ao mesmo tempo que se surpreende com os resultados alcançados e, novamente, procura novas alternativas, na tentativa de resolver conflitos cognitivos que vão aparecendo ao

longo do percurso de construção da aprendizagem. Esta abordagem contempla o processo individual de aquisição do conhecimento. Ora, para Vigotsky, este processo só se enriquece em função e a partir das vivências e dos estímulos do ambiente em que o sujeito se insere, através da ação e da interação.

Apesar das suas diferenças significativas, as teorias defendidas por Piaget e Vygotsky tiveram um impacto inabalável na compreensão da evolução do ser humano e modificaram, definitivamente, o modo de encarar os papéis desempenhados quer pela criança quer pelos educadores e professores no processo de ensino e aprendizagem e ajudaram e continuam a ajudar professores e investigadores na área da educação na busca de um maior entendimento do ser humano.

O que será referido nos capítulos seguintes deste trabalho tem como ancoragem os pressupostos teóricos destes autores que influenciaram e continuam a influenciar a investigação nesta área e, inevitavelmente, as práticas educativas.

Capítulo II - Concepções infantis sobre a linguagem escrita

“(...) as crianças, desde muito cedo, têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que foram construindo através de múltiplas situações de interação com o escrito e com aqueles que o dominam e utilizam na sua vida quotidiana.”

(Martins & Niza, 1998:43)

1. Conhecimentos emergentes de literacia

A partir das últimas décadas do século XX, em grande parte devido aos contributos teóricos construtivistas e socioconstrutivistas de Piaget e Vigotsky, que foram objeto de análise no capítulo I deste nosso trabalho, a investigação e a prática educativa têm vindo a demonstrar que, antes da entrada no ensino formal, as crianças desenvolvem diversas concepções precoces sobre a linguagem escrita (cf. Mata, 2008: 9). Na realidade, pelo facto de estarem em contacto com situações reais de leitura e escrita, em contextos informais, ou expostas a ambientes pedagógicos promotores da familiarização com o código escrito, como sucede na EPE, as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre as funcionalidades da linguagem escrita, os seus aspetos figurativos e conceptuais, ensaiando tentativas de escrita que deverão ser incentivadas e valorizadas pelos adultos que com elas interagem.

Ora, como afirma Mata, “[...] as interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (Mata, 2008: 9). Tais conhecimentos, sabemo-lo hoje, serão determinantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita que ocorre formalmente no Ensino Básico.

Em Portugal, foi a partir dos anos noventa do século passado que os estudos pioneiros de autores como Mata (1991), Martins (1996), Martins & Niza (1998), entre outros, permitiram confirmar que “a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (Mata, 2008: 9). Assim sendo, o educador de infância deve estimular a criança, envolvendo-a em ambientes de literacia emergente ricos e diversificados de modo a que a entrada no ensino formal se processe de forma natural e sem sobressaltos.

O conceito de literacia emergente surgiu inicialmente na Nova Zelândia e nos Estados Unidos, como refere Mata (2008: 10), para designar esse período que antecede a alfabetização e em que as crianças já possuem conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Sublinha ainda a autora de *A Descoberta da Escrita* que:

“(...) a terminologia “literacia emergente” procura realçar não só a o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras” (Mata, 2008: 10).

Sabemos que não é propósito da EPE ensinar a ler e a escrever, pelo que o educador não deverá escolarizar o processo de apropriação das convenções gráficas e ortográficas do código escrito, mas sensibilizar as crianças para a leitura e a escrita, planeando atividades lúdico-pedagógicas que lhes permitam desenvolver a curiosidade sobre as funcionalidades de diversos suportes de escrita e sobre os seus aspetos figurativos e conceptuais. Deste modo, estará a preparar a criança para a entrada no ensino formal, devendo existir uma articulação e uma coordenação com o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que terá de conhecer as concepções que cada criança traz consigo de modo a adaptar as suas práticas aos estádios de desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicoemotivo e social dos seus alunos, atendendo igualmente aos seus diferentes ritmos de aprendizagem.

No entanto, para que o educador e o professor do 1º CEB compreendam em que fase do desenvolvimento cognitivo e sociolinguístico se encontram as suas crianças, é fundamental possuírem conhecimentos teóricos que os ajudem a planificar atividades diversificadas tendo em conta os estádios em que as crianças se encontram bem como as suas necessidades, respeitando e valorizando os ritmos diferentes de aprendizagem individuais.

2. Concepções precoces acerca das funcionalidades da linguagem escrita

“ (...) quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, pelo que a funcionalidade de leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia”. (Mata,2008:11).

É hoje consensual que a criança em idade pré-escolar é capaz de identificar diversas funções para a linguagem escrita. Esta capacidade advém da sua vivência quotidiana com diversos usos da linguagem escrita.

Várias investigações têm sido realizadas com o propósito de evidenciar o conhecimento precoce das funcionalidades da linguagem escrita.

Num trabalho desenvolvido por Mata (2006) com crianças de 5-6 anos, verificou-se que estas referiam cerca de 12 funções diferentes para a leitura e para a escrita. Estas funções eram muito variadas e iam desde a escrita de palavras ou nomes (próprio, de familiares ou amigos), até a funções complexas e elaboradas, mostrando uma verdadeira utilização contextualizada da linguagem escrita, na sua plenitude (por exemplo, *“quando as pessoas não estão perto de nós escrevemos e o correio leva a carta”*; *“quando há um acidente, escrevem num jornal para os outros saberem”*; *“para vermos onde estamos, no mapa”*). A grande maioria das crianças foi capaz de referir estas funções.

Nesse estudo, a compreensão sobre a funcionalidade da linguagem escrita, mostrou-se também associada aos conhecimentos que as crianças já possuíam sobre alguns aspetos convencionais do sistema de escrita. As crianças que possuíam concepções mais elaboradas e diversificadas sobre a funcionalidade da linguagem escrita, foram capazes de identificar formas de escrita mais complexas. Desta associação, pode concluir-se que as aprendizagens não se fazem de maneira segmentada, mas sim de forma integrada e contextualizada. É deste modo que se conseguirá promover uma verdadeira apropriação das diferentes vertentes presentes na linguagem escrita e na sua utilização.

Esta vertente funcional da linguagem foi também o alvo dos estudos de Alves Martins (1996), Chauveau (1997), Chauveau e Rogovas-Chauveau, (1994) que a caracterizam e a relacionam com a aprendizagem da leitura. Estes autores partilham a

ideia de que as crianças que atribuem e se apropriam de razões funcionais associadas à linguagem escrita desenvolvem o que autores denominam Projeto Pessoal de Leitor (PPL).

O PPL é a vontade de querer aprender a ler e a escrever para utilizar esse saber em situações específicas, para utilizações concretas relacionadas com vivências do quotidiano. Chauveau (1997) defende mesmo que o PPL é uma das condições para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, segundo o autor, 8 em cada 10 crianças no início da escolaridade que identificam quatro motivos funcionais para aprender a ler aprendem com mais facilidade que as outras. Alves Martins (1996) verifica também, para um grupo de crianças portuguesas, que a componente funcional tem um impacto muito considerável, concluindo que as diferenças encontradas pelas crianças do 1.º ano no início do ano letivo na existência ou não de um PPL tendem a refletir-se nos seus resultados em leitura no final do ano.

Os diversos estudos concluem que a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita e o interesse pela sua aprendizagem dependem da qualidade, do valor e da frequência das diferentes experiências de contacto com situações de leitura e escrita que a criança vivencia, já que “A aprendizagem da leitura e da escrita pode ser considerada como um processo natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional”. (Downing, cit. por Alves Martins, 1998: 49)

3. Concepções precoces sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.”
(Vigotsky, 1989:39)

Quando falamos em concepções precoces dos aspetos figurativos da linguagem escrita, referimo-nos ao conhecimento que as crianças em idade pré-escolar têm acerca das características formais do ato de ler e do material de leitura, e também ao que sabem acerca das características e convenções da escrita.

Na investigação pioneira realizada por Ferreiro e Teberosky (1980), relacionada com as características formais do ato de leitura com crianças em idade pré-escolar de níveis socioeconómicos diferentes, pedia-se a identificação de atos de leitura através da observação de um adulto que ora lia silenciosamente, ora apenas olhava para um jornal,

e através da observação de um adulto que realizava leituras em voz alta, e ainda leituras que tinham todas as características de atos de leitura, mas em que não havia adequação entre o suporte e o conteúdo.

No que diz respeito à primeira situação, se por um lado algumas crianças apenas consideraram que a leitura era possível com voz, não reconhecendo a leitura silenciosa como um ato de leitura, outras reconheceram o ato de leitura silenciosa, sendo mesmo capazes de diferenciar o ato de ler do de olhar simplesmente.

Quanto à segunda situação, numa primeira fase as crianças consideraram que qualquer leitura em voz alta é verdadeira, sem questionarem a relação entre suporte e conteúdo, começando depois a antecipar o conteúdo relativamente ao suporte, e mais tarde ainda, a notar as diferentes características da linguagem oral e da escrita, através do ato de leitura.

As autoras identificaram grandes diferenças entre crianças de classes sociais baixas e crianças de classes sociais médias ou altas, situando estas últimas em níveis mais avançados do que as primeiras. Essas diferenças foram relacionadas com as diferentes situações de contacto com a linguagem escrita que as crianças experimentavam no meio em que se inseriam.

Numa outra fase, as mesmas autoras procuraram perceber que critérios as crianças usavam para determinar se um texto apresentava condições para ser lido.

Para o efeito, apresentaram às crianças uma série de cartões com um número variado de letras, outros com letras repetidas e ainda outros com letras que podiam ou não formar palavras e solicitaram-lhes que identificassem os que podiam e os que não podiam ser lidos.

Concluíram que as crianças, na sua maioria, estabeleceram um critério de lisibilidade que assentava na *quantidade* e *variedade* de caracteres (mínimo 3 ou 4). Assim, para as crianças em estudo, apenas era passível de ser lida uma palavra que fosse constituída no mínimo por 3 ou 4 caracteres diferentes.

Num outro estudo, desta vez direccionado para características e convenções da escrita, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988) descobriram que, na sua maioria, as crianças distinguem texto e imagem, identificando que o primeiro servia para ler e o segundo para ver. Mas o mesmo não aconteceu na diferenciação entre números e letras e na distinção entre letras e sinais de pontuação.

Os resultados levaram as autoras a caracterizar cinco níveis de reconhecimento de letras:

1.º No primeiro nível, encontram-se as crianças que reconhecem, no máximo, uma ou duas letras (a primeira letra do seu nome). Dentro deste grupo existem também aquelas que utilizam nomes de números para as letras.

2.º Neste nível, as crianças conhecem alguns nomes de letras; no entanto, usam-nos sem consistência em relação aos objetos que têm essas letras.

3.º As crianças já identificam e reconhecem as vogais e algumas consoantes.

4.º Identificam corretamente todas as vogais e algumas consoantes, conseguindo inclusive mencionar um nome que começa com essa vogal.

5.º As crianças conhecem quase todas as letras do alfabeto e atribuem-lhes o respetivo som.

Numa investigação realizada com crianças portuguesas em idade pré-escolar, Mata (1988) verificou que a maior parte das escritas obedece aos padrões de direcionalidade, utilizando as crianças, na sua maioria, como referência para a produção de escrita a letra de imprensa.

Os estudos de Fijalkow (1993) mostraram que crianças em idade pré-escolar têm conhecimentos sobre alguns termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita, tais como: direcionalidade da leitura/escrita, letra, número, palavra, frase, linha, título e autor de uma história.

Este autor observou também que as crianças tendem a confundir letra com palavra e frase com linha, embora, na sua maioria, sejam capazes de diferenciar a escrita convencional das garatujas.

4. A consciência fonológica

“Ao falarmos de consciência fonológica, referir-mo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas et al, 2007:9)

A consciência fonológica é cada vez mais entendida como um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta capacidade permite identificar, isolar, manipular, combinar e dividir os segmentos sonoros da fala, de forma consciente. Os diversos estudos que têm sido feitos sobre esta capacidade (Martins e Mendes, 1987; Martins, 1996; Mata, 1988, 1995; Fijalkow, 1993; Chauveau e Rogavas Chauveau, 1989; Ferreiro, 1988; Ferreiro e

Teberosky,1986) referem que o desenvolvimento da consciência fonológica é gradual e depende; (i) das experiências linguísticas; (ii) do desenvolvimento cognitivo; (iii) das características específicas de cada criança e (iv) da exposição formal ao sistema alfabético.

Os estudos realizados nesta área provam ainda que esta habilidade metalinguística pode ser treinada e que o seu treino facilita a aprendizagem da leitura e da escrita à entrada do ensino formal. Acrescentam ainda que este treino deve ser gradual e iniciar-se pela consciência da sílaba, uma vez que as crianças a adquirem naturalmente, como refere Emília Ferreiro:

“Desde pequenos, participamos naturalmente em jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores do que a sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto ou uma criança analfabeta não consegue fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata.” (Ferreiro, 2003:28)

Ferreiro e Teberosky (1991) defendem que o desenvolvimento da consciência fonológica requer várias formas de consciência, a que chamaram:

Consciência silábica: corresponde à capacidade de dividir as palavras em sílabas mesmo antes de saber o que são sílabas.

Consciência intrassilábica: corresponde à capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba.

Consciência fonémica: corresponde à capacidade de manipular explicitamente os sons da fala.

Segundo trabalhos realizados por Sim Sim (1998), Veloso (2003) e Freitas, Alves e Costa (2007), o processo de desenvolvimento da consciência fonológica deverá começar pelo treino da consciência silábica, visto a sílaba ter um parâmetro físico mais simples, e ser relativamente fácil para a criança isolá-la. A este treino deve seguir-se o treino da consciência intrassilábica e, posteriormente, o da consciência fonémica, num aumento progressivo de dificuldades.

As investigações realizadas neste campo também indicam que as habilidades mais simples podem ser precursoras da construção de habilidades fonológicas mais

complexas. O rompimento da criança com um esquema anterior de interpretação, face aos *conflitos* que surgem, constitui um momento muito importante de evolução dentro do processo de construção, ou seja, da reinvenção do *seu* sistema da escrita.

Várias são também as investigações que evidenciam a relação que existe entre a consciência fonológica e as concepções infantis sobre a escrita (Sim-Sim, 2004), nomeadamente em crianças entre os quatros e seis anos, e concluem que a consciência fonológica está relacionada com o desenvolvimento de tarefas relacionadas com o conhecimento da escrita. Os estudos nesta área também referem que a relação entre a consciência fonológica e a construção de hipóteses sobre a escrita, ou níveis de escrita, é resultado de um processo específico e não é um processo geral, como é o caso do desenvolvimento da inteligência.

Vejam agora as características que cada nível de escrita apresenta, em função do tipo de consciência que a criança vai tendo sobre a ligação entre o código oral e o código escrito:

Nível de escrita pré-silábica

Tal como os estudos têm demonstrado, nomeadamente os de Alves Martins (1998) e Mata (2008) ao nível da escrita pré-silábica a linguagem escrita não está relacionada com a linguagem oral. A escrita das palavras é orientada por critérios de quantidade mínima de letras, havendo um número fixo de grafemas para a escrita de diversas palavras. Em cada palavra, são usados grafemas variados, podendo haver trocas de posição dos grafemas de palavra para palavra. Assim, quando se pede à criança para escrever, como souber, as palavras gato e gata, a criança que se encontra nesta fase poderá escrever aleatoriamente o seguinte: PBACTI e TUPOLB.

As produções referem-se ao referente e não à linguagem, estabelecendo a criança relação entre a sua escrita e o tamanho do referente (hipótese quantitativa).

Na escrita de frases, os grafemas sucedem-se sem espaços e a quantidade utilizada não difere muito da utilizada na escrita de palavras.

A leitura é sempre global, isto é, não há relação entre o todo e as partes.

Não há verbalizações anteriores ao momento da escrita, nem durante o ato de escrita.

Na leitura de frases, as crianças assinalam, de forma vaga, as palavras e não respeitam a sua ordem na frase.

Assim, a escrita ainda não está constituída como objeto substituto do oral.

Releve-se ainda que, neste nível conceptual, a criança está convencida de que só é possível ler ou escrever uma palavra com um variedade considerável de caracteres gráficos e que só com um mínimo de três letras se pode ler ou escrever uma palavra.

Estes critérios de *variedade* e *quantidade* permanecerão durante bastante tempo e concorrerão para o aparecimento de muitos conflitos cognitivos que são benéficos por gerarem situações de incoerência e insatisfação, forçando a busca de novas formas de interpretação e de conhecimento.

Nível de escrita silábica

A criança já não se apoia nos aspetos figurativos do referente da palavra que o representa. A criança começa a perceber que tudo o que se diz se escreve e começa também a entender a estabilidade da escrita.

A escrita é agora orientada por critérios linguísticos, pois as crianças escrevem uma letra por cada sílaba. No entanto, a escolha das letras para representar as sílabas continua a ser arbitrária. Por exemploc, a criança que se encontra nesta fase já poderá escrever CT (para a palavra gato) e PO (para a palavra gata), não fazendo correspondência som-grafema, mas escrevendo um grafema por uma sílaba, o que demonstra já possuir consciência silábica.

Assim se percebe que a criança usa diferentes letras para a escrita de cada palavra, letras que variam no interior de cada palavra e de palavra para palavra.

Neste nível, a criança tende a verbalizar antes ou durante a escrita.

A leitura que a criança efetua é silábica, quer em palavras como na frase.

Podem desaparecer, momentaneamente, as exigências de *variedade* e de *quantidade* mínima de caracteres.

A leitura e escrita começam a ser vistas como duas ações com uma interligação coerente.

Saliente-se ainda que a criança pode estar em níveis diferentes na escrita e na leitura.

O conflito cognitivo, nesta fase, é entre as exigências de quantidade mínima e a escrita silábica de palavras dissílabas e monossílabas.

A criança começa a abandonar a hipótese silábica quando começa a ser capaz de comparar a sua escrita com a escrita dos adultos, que apresenta mais letras.

Nível de escrita fonémica ou com fonetização

Neste nível, a criança já segue critérios linguísticos e a escolha das letras não é arbitrária, embora a criança tenha ainda uma escrita silábica. Assim, a criança que se encontra nesta fase já procurará fazer uma correspondência som-grafema, escrevendo por exemplo, GO e AT. De notar que, apesar de não existir uma correspondência perfeita, a criança revela já possuir uma consciência silábica e simultaneamente fonémica. No primeiro caso, o grafema G corresponde à sílaba GA, e o grafema O corresponde à sílaba TO, o que demonstra a capacidade de a criança tentar representar na escrita, ainda de forma silábica, alguns sons da palavra.

No entanto, existem crianças que vão além da sílaba, podendo ainda, serem capazes de representar, todos os sons. Algumas crianças já produzem uma escrita alfabética, antes da entrada no ensino formal.

Quanto à verbalização que acompanha a escrita, esta precede a escrita.

Alves Martins (1996) levanta a hipótese da existência de um período de transição entre o nível silábico e o nível fonémico, durante o qual as crianças recorrem a pistas articulatórias como estratégia de segmentação das sílabas em unidades mais pequenas.

Se a consciência fonológica é:

“(...) uma competência de reflexão sobre a linguagem oral, mas que se torna essencial na evolução das conceptualizações sobre a escrita, pois só com a sua aquisição progressiva se conseguem estabelecer relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita alfabética. (Mata, 2008:43),

podemos concluir que através do treino da consciência fonológica, na EPE, as crianças podem progredir no desenvolvimento desta habilidade, o que lhes irá facilitar a entrada no sistema alfabético. Assegura-se, deste modo, a desejável articulação entre a EPE e o 1º CEB que muito contribuirá para a segurança e para o sucesso das aprendizagens formais, embora este processo deva ser natural e não forçado.

Sabemos que a criança é participativa e ativa na construção do seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, a forma como as crianças desenvolvem a linguagem escrita e oral, e as conceções que vão adquirindo face aos aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita dependem, em grande parte, das experiências educativas em contextos de EPE, que podem, deste modo, ser adjuvantes essenciais no complexo processo de aprendizagem da leitura e da escrita, se planificadas com intencionalidade e de forma integrada.

Capítulo III – A Linguagem escrita no jardim de infância

1. A linguagem escrita nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

“A aquisição da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no primeiro ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.” (ME, 1997:65)

O documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), publicado pelo Ministério da Educação em 1997, pretende ser um “(...) ponto de apoio para a educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida.” (ME, 1997:7). Este documento constitui-se como uma referência comum a todos os educadores, dando-lhes “(...) as possibilidades de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” e opta por “(...) uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.” (ME, 1997:13). Assim, as OCEPE não são um currículo, antes permitem a operacionalização de diversos currículos e também não são um programa, pois não elencam conteúdos, nem estabelecem metas. Deste modo, possibilita-se uma maior liberdade para o planeamento da ação educativa e para a sua adequação ao grupo de crianças.

Na primeira parte do referido documento, explicitam-se os seus fundamentos e pressupostos teóricos que assentam nas teorias construtivistas e socioconstrutivistas sobre o desenvolvimento cognitivo, isto é, reconhece-se a criança como o sujeito de todo o processo educativo e privilegia-se a articulação das diversas áreas do saber, bem como a importância da organização do ambiente educativo, no sentido de proporcionar a continuidade e a intencionalidade educativa.

As OCEPE indicam também as áreas de conteúdo a serem trabalhadas pelos educadores com as suas crianças. As áreas de conteúdo estão organizadas em três blocos: (i) Formação Pessoal e Social; (ii) Conhecimento do Mundo; (iii) Expressão/Comunicação. É neste último bloco que se integra o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita.

O desenvolvimento das áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE deverá partir dos conhecimentos que a criança já possui, privilegiando o caráter lúdico das atividades propostas, de modo a que criança se relacione com os outros de forma espontânea e compreenda o que é pretendido, procurando descobrir, de forma progressivamente mais autônoma, as respostas às questões que a prática educativa lhe vai colocando.

Na verdade, “(...) uma abordagem baseada no jogo e na brincadeira [...] deverá ser complementada com estratégias e actividades mais estruturadas e orientadas pelo educador, onde este poderá introduzir novos materiais, situações ou informações, adequadas às necessidades e interesses das crianças” (Mata, 2008: 34). Ao educador cabe, portanto, a responsabilidade de proporcionar oportunidades variadas e com níveis de complexidade progressivamente mais elevados, partindo de abordagens lúdicas.

No que respeita à linguagem escrita, as OCEPE reconhecem oficialmente que este domínio deverá ser considerado no âmbito da EPE; no entanto, “Não se trata de uma introdução formal e ‘clássica’ à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.” (ME, 1997:65). Esta perspetiva pode ser considerada inovadora, na medida em que se refutam práticas tradicionais que remetiam a abordagem à linguagem escrita exclusivamente para os primeiros anos do ensino formal.

Neste sentido, espera-se que a EPE facilite a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita, envolvendo as crianças em atividades informais de literacia e partindo do conhecimento que as crianças já têm sobre a leitura e a escrita. O desenvolvimento das suas competências de literacia deverá ocorrer em contextos e ambientes intencionalmente adequados que possibilitem vivenciar experiências de literacia significativas e reais.

As OCEPE estruturam o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita em torno de dois objetivos: (i) o desenvolvimento da linguagem oral e (ii) a facilitação da emergência de práticas de leitura e escrita.

No que se refere ao primeiro objetivo, privilegiam-se atividades em que o interesse da criança em comunicar as suas experiências seja incentivado, cabendo ao educador “Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e para a aprendizagem das crianças” (ME, 1997:66). Deste modo, pretende-se o progressivo domínio da linguagem oral, num clima propiciador ao diálogo e à interação que conduza ao alargamento do vocabulário e à construção de frases cada vez mais elaboradas que

permitam uma expressão adequada e oportuna. Deverão também ser tidas em conta as diferentes funções da linguagem. Se é certo que a criança já traz algumas noções das funcionalidades da linguagem, a EPE deverá proporcionar diferentes situações de comunicação, com diferentes interlocutores de modo a que a criança se aproprie, progressivamente, das diversas funções da linguagem em situações também diversas. O papel do educador é decisivo para que isso aconteça, tal como o documento em análise sublinha:

“Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação em diferentes contextos com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” (ME,1997:68)

O documento chama também a atenção para a comunicação não verbal, uma vez que a interpretação destas formas de comunicação podem ser um meio para desenvolver e aprofundar a linguagem oral (ME, 1997:68).

No que diz respeito ao segundo objetivo - facilitação da emergência de práticas de leitura e escrita - as OCEPE partem do princípio de que a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano de muitas crianças, mas apontam para que todas as crianças devem ter oportunidades de vivenciar experiências de leitura e escrita na EPE. Assim, “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.” (ME, 1997:69).

Deste modo, a imitação da escrita e da leitura deverá ser incentivada com vista a uma progressiva familiarização com o código escrito a fim de que a criança comece a entender as normas que regem o código escrito, imitando letras, diferenciando sílabas. Estas atividades levarão as crianças a perceber que o se diz pode ser escrito e que a escrita “(...) permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (ME,1997:70).

O documento releva também a vertente do código escrito como meio para o desenvolvimento da sensibilidade estética através do contacto com o livro, que deve ser escolhido com critérios de rigor estéticos, literários e plásticos.

As OCEPE propõem ainda a “partilha de estratégias de leitura” para que as crianças possam incrementar e aprofundar os seus conceitos sobre o ato de ler e possam assim aperceber-se das diferentes utilidades da leitura.

“Assim cabe ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.” (ME,1997:71).

Do que ficou exposto se conclui que é o educador que deve organizar e gerir o currículo, articulando o enunciado nas OCEPE com as necessidades e interesses do seu grupo e de cada uma das suas crianças. Face à realidade de cada jardim de infância, cabe ao educador organizar e planificar a sua intervenção educativa de forma integrada e flexível de modo a promover em cada criança um desenvolvimento global e harmonioso. As diferentes áreas de conteúdo e as atividades propostas deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação da sua ação, de forma integrada e significativa para que as crianças se sintam envolvidas e motivadas a desempenharem um papel ativo na sua aprendizagem.

Em síntese, para elaborar o seu projeto educativo, o educador terá de:

- (i) **Observar** cada criança e o grupo, a fim de conhecer as suas capacidades, dificuldades e interesses.
- (ii) **Planear** atividades com intencionalidade educativa e de acordo com dados recolhidos sobre cada criança e o grupo, de modo ao proporcionar um ambiente educativo estimulante e significativo.
- (iii) **Agir** de modo a concretizar, na prática, as intenções educativas, aproveitando as propostas sugeridas pelas crianças e situações imprevistas.
- (iv) **Refletir e Avaliar** a sua ação, por forma a compreender o processo educativo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem das crianças e a adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo; avaliar os percursos desenvolvidos pelas crianças, incluindo-as nesse processo.
- (v) **Comunicar** com os pais das crianças e com outros adultos com responsabilidade na educação das crianças, nomeadamente com colegas do Ensino Básico e auxiliares de ação educativa, informações que adquiriu sobre as crianças e sobre o modo como estas evoluíram.
- (vi) **Articular** a continuidade educativa, a fim de permitir a progressão das crianças, assegurando assim uma normal transição para o ensino formal. (cf.«Orientações globais para o educador» (ME, 1997: 25-28)).

No que diz respeito ao domínio do nosso estudo, importante é também criar um ambiente propiciador de emergência de literacia, onde a escrita e a leitura aconteçam com naturalidade e prazer.

É o que abordaremos de seguida.

2. Ambientes Facilitadores para a Emergência da Leitura e da Escrita

O ambiente educativo tem, na EPE, uma importância crucial, que se relaciona com a faixa etária das crianças e com as especificidades da própria EPE. Os documentos legais, nomeadamente as OCEPE, enfatizam isso mesmo, salientando que, na EPE, o ambiente educativo deve estimular e promover aprendizagens significativas para as crianças numa perspetiva integradora, sistémica e ecológica (cf. ME, 1997: 31) com vista ao desenvolvimento global e harmonioso de todas as crianças.

Cabe assim ao educador, como gestor do seu currículo, conceber contextos educativos que propiciem interações ricas e significativas, que estimulem a curiosidade e desafiem as crianças para o conhecimento das várias áreas e domínios previstos nas OCEPE, criando assim um ambiente educativo “(...) facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997: 31).

Deste modo, a própria organização da sala de atividades por áreas de interesse, bem como a seleção, o estado de conservação e a localização dos recursos materiais, nomeadamente os livros e outros suportes de escrita, influenciam e condicionam os comportamentos e as aprendizagens, como defendem os modelos curriculares mais seguidos pelos educadores em Portugal.

Assim, o educador deve organizar a sua sala de atividades de acordo com as idades das crianças e as necessidades e os interesses do grupo, fazendo dela um espaço agradável e confortável para que as crianças se sintam bem e perfeitamente ambientadas, movimentando-se livremente e acedendo aos materiais sem dificuldade e em segurança.

A forma de organizar esse espaço e os materiais das diversas áreas deve ter em conta as opiniões das crianças, pelo que o educador não só deve ouvir as crianças como fomentar a sua participação ativa e o seu envolvimento na tomada de decisões, valorizando as suas ideias no que diz respeito também à organização e dinamização dos diferentes espaços, já que

“A centragem no ‘aprender’ atribui um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração da educadora/do educador, exigindo desta uma plasticidade necessária para responder à heterogeneidades dos grupos de crianças em espaço dialógico de ensino e de aprendizagem e, assim, correspondendo às necessidades das crianças, ou seja, colocando-lhes desafios nas diferentes áreas de competência: pessoal, social, cognitiva e motora” (Marchão, 2013: 28)

Deste modo, se as crianças conhecerem bem os espaços em que se movimentam, os recursos que podem utilizar e o modo como os devem utilizar, mais facilmente poderão progredir no sentido da sua autonomia, desenvolvendo igualmente o espírito de partilha e de responsabilidade, uma vez que, como é referido nas OCEPE, “(...) a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos.” (ME, 1997: 38).

As diversas áreas criadas pelo educador na sua sala de atividades e as tarefas decorrentes dessa organização devem contribuir fundamentalmente para criar um ambiente propício à socialização, à comunicação, ao jogo e à brincadeira, mas também à aquisição de aprendizagens significativas para as crianças, pois, tal como refere Hennings (1978), citado por Zabalza (1998: 246), a organização do espaço “(...) fixa de modo permanente as atividades a realizar, já que afeta o comportamento das pessoas dentro desse espaço e a maneira como se comunicarão umas com as outras”.

Pensamos que, para além das áreas mais convencionais, que visam aprendizagens ao nível das expressões artísticas, da leitura e abordagem à escrita, da matemática, do conhecimento do mundo, outras áreas deverão ser criadas para que as crianças possam brincar à sua vontade, como por exemplo, as áreas da casinha, da garagem, dos jogos, entre outras. Ao educador cabe incentivar as crianças a brincarem em todas elas, pois é habitual que as meninas escolham preferencialmente a área da casinha e os meninos a área da garagem, por exemplo. Assim, de modo a promover a igualdade de género, o educador deverá desconstruir com as crianças preconceitos relativamente às preferências de meninos e de meninas e fazer com que todos passem por todas as áreas, tal como sublinham as autoras do *Guião de Educação Género e Cidadania – Pré-Escolar*,

“Na educação de infância, mais do que em qualquer nível de ensino, a organização do ambiente educativo toma particular importância, sendo a base para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em

que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadania.” (Cardona *et al.*, 2010: 67)

Pelo que temos vindo a referir, organizar a sala de atividades atendendo a tantas variáveis é um processo complexo, como refere Zabalza (1998: 242): “(...) organizar os espaços da sala de atividades é um processo complexo que exige a activação de conhecimentos e habilidades de diversos tipos”.

No âmbito do projeto de investigação-ação que nos propusemos implementar, o que é importante salientar é que a organização de um ambiente promotor do contacto precoce e sistemático com a leitura e a escrita numa sala de atividades de jardim de infância é um fator essencial para o desenvolvimento da literacia emergente. Nesse sentido, o educador deverá organizar a sua sala de modo a proporcionar experiências de pré-leitura e escrita, experiências essas que devem possibilitar um nível tal de convivência que as mesmas passem a fazer parte das rotinas e dos hábitos das crianças.

Como já referimos anteriormente, diversas investigações, bem como a prática, vêm demonstrando que as crianças desenvolvem conhecimentos precoces sobre o código escrito mesmo antes da sua aprendizagem formal, visto que interagem cedo em contextos informais com a linguagem escrita e também porque as crianças são sujeitos ativos na construção do seu conhecimento sobre o mundo que as rodeia.

Se esta perspetiva esteve muito tempo longe das práticas do jardim de infância, a partir dos finais do século XX passou a ser valorizada, evidenciando-se e valorizando-se não só o papel ativo das crianças na construção do seu desenvolvimento cognitivo, assim como o papel dos educadores e de outros intervenientes que com elas interagem no sentido de potencializar e desenvolver os conhecimentos emergentes de literacia que as crianças vão adquirindo no seu relacionamento com o mundo.

Deste modo, a importância de criar ambientes físicos, práticas e atividades que sejam facilitadoras da emergência da leitura e da escrita na EPE é hoje indiscutível.

As OCEPE, como foi referido no ponto anterior, têm em consideração estas perspetivas e evidenciam a sua importância. A este propósito pode ler-se na página 65 deste documento:

“A aquisição da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no primeiro ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.” (ME, 1997:65).

Por outro lado, convém realçar que os principais modelos pedagógicos adotados pelos educadores em Portugal, o MEM (Movimento da Escola Moderna), High Scope e Reggio Emilia, embora defendam, em alguns aspetos, perspetivas diferentes, todos convergem na mesma ideia de que é extremamente importante construir ambientes facilitadores das aprendizagens das crianças, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita. Todos eles preveem áreas específicas para a realização de tarefas relacionadas com a leitura e a escrita e defendem o contacto espontâneo e natural com o código escrito dado que este código é transversal a todas as aprendizagens.

Importante é o papel do educador no sentido de prever uma prática intencional e integrada que desenvolva e incremente os conhecimentos precoces das crianças sobre a funcionalidade da leitura e da escrita.

Como refere Mata (2002), os ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita devem ser (i) positivos, facilitadores da exploração da escrita, permitindo e promovendo explorações diversas e aceitar diferentes formas de escrita; (ii) devem ser estimulantes para a utilização real da escrita, para que as atividades não sejam demasiado direcionadas para o ato de escrever; e (iii) devem promover a reflexão e o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita. (cf. Mata, 2008: 55-57).

Sintetizando, a autora de *A Descoberta da Escrita* afirma:

“Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar a oportunidade para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa”.
(Mata, 2008:43).

Assim sendo, uma das funções determinantes da EPE no que diz respeito à linguagem escrita é a promoção de uma envolvimento precoce das crianças com o código escrito. Tal não significa que a EPE assuma o papel de ensino da leitura e da escrita. O que é relevante é que a linguagem escrita não seja ignorada nos contextos da EPE. Defende-se assim que a linguagem escrita seja sistematicamente presente para que as crianças a possam explorar, descobrir e compreender as suas especificidades e funcionalidades, o que conduzirá a uma progressiva utilização cada vez mais adequada.

Os diversos estudos que têm sido feitos neste âmbito relevam que o envolvimento com a escrita por parte das crianças será melhor conseguido através de

ambientes ricos em experiências de literacia em que as crianças utilizam a escrita com objetivos claramente definidos e entendidos pelas crianças, onde elas vejam as suas tentativas de escrita valorizadas e encorajadas. Estas atitudes traduzir-se-ão em satisfação e desenvoltura para tentativas cada vez mais complexas e significativas. Sendo incentivadas a ter curiosidade pelo código escrito, identificando as suas características, diferenciando-o de outros códigos (estudos indicam que a partir dos 3 anos a criança começa a diferenciar o desenho da escrita) e utilizando-o, progressivamente, de forma adequada, as crianças vão criando uma cultura de escrita que lhe permitirá integrá-la, de forma cada vez mais consistente, nas atividades do seu quotidiano e nas vivências e rotinas do jardim de infância.

A leitura e a escrita são indissociáveis, ou seja, não conseguimos, por exemplo, escrever sem ler o que estamos a escrever e vice-versa. O ambiente educativo deve transmitir confiança e segurança para que as crianças se sintam mais livres para as tentativas de escrita e de leitura e interpretação do que está escrito; deve, ainda, ser promotor do prazer e da satisfação quer pelas atividades de escrita quer pelas de leitura.

A ação do educador deve primar por uma prática baseada na explicação das razões pelas quais se lê e se escreve e, conseqüentemente, incentivar as crianças a ler e a escrever através de situações significativas e contextualizadas, de situações onde os objetivos do uso da leitura e da escrita estejam claros e sejam evidentes para as crianças, promovendo atividades de jogo ou situações reais de leitura e escrita, a realizar individualmente ou em interação com os colegas, em múltiplos contextos para além da sala de atividades.

Encorajando e apoiando as explorações e tentativas de leitura e escrita das crianças, o educador deve proporcionar oportunidades de contacto com os diferentes suportes de escrita, para que haja, por parte das crianças, uma melhor identificação e apropriação das funções da leitura e da escrita; deve também servir de modelo às crianças; sempre que possível, deve ler e escrever na presença das crianças, evidenciando, intencionalmente, as especificidades destes sub-códigos.

Segundo Sarancho (2004), citado por Mata (2008), podemos descrever cinco papéis que devem ser desempenhados pelo educador e que se revelam essenciais para aprendizagens bem sucedidas: (i) parceiro nas aprendizagens, guiando e orientando sem ser autoritário ou controlador; (ii) promotor da aprendizagem das crianças, questionando-as, dialogando e apoiando as crianças nas suas interações; (iii) monitor das aprendizagens, ou seja, das interações que mantêm com as crianças tentando

conhecer o que as crianças aprenderam ou já sabem, e, deste modo, reorganizar e ajustar a sua ação educativa às necessidades de cada uma das crianças; (iv) orientador das aprendizagens, ao planear atividades adequadas ao seu grupo de crianças, na tomada de decisões quanto aos materiais, objetivos, estratégias e experiências mais apropriadas ao grupo, para cada situação e para cada criança, não esquecendo nunca de incluir nas atividades propostas o caráter lúdico e o jogo, e uma boa forma de o fazer é recorrer aos livros infantis, uma vez que o educador deve ser (v) um contador de histórias, tornando-se fundamental que tenha como suporte livros de qualidade literária e os disponibilize às crianças.

Cabe aqui uma referência particular à Literatura Infantil pelo seu papel formativo a diversos níveis e pela transversalidade que adquire em contextos de EPE.

Vários são os estudos que, nas últimas décadas, têm vindo a demonstrar que o contacto precoce e sistemático da criança com os livros de qualidade, em particular com os que se incluem na Literatura Infantil, desenvolve a capacidade criativa da criança e favorece a interiorização progressiva das características dos diversos tipos de textos e das convenções literárias.

Assim, o educador deve promover o contacto precoce e frequente com o livro de qualidade estética e literária por forma a estimular o prazer da leitura do texto e das imagens, de forma articulada; deve igualmente ajudar as crianças a atribuir sentidos à narrativa verbal e visual para estimular não só a sua sensibilidade artística como sua compreensão (pré)leitora, tal como refere Mergulhão,

“(…) no caso das crianças pré-leitoras e leitoras iniciais, é necessário um suporte visual que facilite a compreensão da palavra poética e provoque deslumbramento, pelo que o diálogo intersemiótico entre dois modos de representação e de significação da realidade, que harmonicamente se interpenetram e complementam - o texto verbal e o texto icónico -, é determinante numa fase crucial de aquisição e consolidação de estruturas cognitivas, perceptivas e linguísticas que antecedem a leitura compreensiva dos textos”. (Mergulhão, 2008b: 1).

O papel do educador é de grande importância neste contacto, pois não basta que a criança tenha contacto com bons livros; é preciso ajudá-la a entender os sentidos implícitos e cúmplices entre texto e imagens, através de uma prática educativa que

promova a constante e adequada participação da criança na interpretação do que ouve ler e do que observa nas ilustrações das histórias.

A Literatura Infantil estimula os hábitos e o prazer de ler; por isso mesmo o educador deve criar ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento significativo da criança com a leitura (cf. Mata, 2008: 87-92), de modo a que o “pequeno leitor envolvido” (Mata, 2008: 70) desenvolva concepções e comportamentos de leitor essenciais para se tornar, no futuro, um leitor ativo e crítico. Para tal, o educador deverá conceber e implementar atividades que proporcionem às crianças não só a fruição estética e o prazer de ouvir ler, mas que também estimulem a sua compreensão leitora.

A Hora do Conto é uma estratégia que potencia atividades muito enriquecedoras e, se for devidamente preparado, esse momento será muito estimulante para as crianças, que certamente também não esquecerão a voz e o olhar de quem lhes contou ou leu expressivamente uma determinada história. Como afirma Teresa Mendes,

“A Hora do Conto é, no jardim de infância, o momento ideal para estimular esse amor e despertar nos mais novos o prazer da leitura, devendo tornar-se um ritual, um momento mágico onde todos se silenciam para escutar, para saborear as palavras, para sentir no corpo e na alma o estremecimento que a leitura apaixonada proporciona.” (Mendes, 2013: 38)

Mas a Hora do Conto não deve ser apenas um momento dedicado à leitura. Também a narração oral se reveste de grande importância na animação à volta das histórias devendo fazer parte das práticas educativas do educador de infância.

“O seu objectivo é despertar nas crianças o gosto e o prazer da leitura a partir da magia dos contos e, ao mesmo tempo, exercitar a expressão oral, a capacidade de retenção de informação e a criatividade. Lidas ou contadas, depois exploradas e dramatizadas consoante o nível etário das crianças, as histórias voam nas asas da sua imaginação, estimulando nelas a curiosidade pelos saberes, o gosto pela descoberta.” (Parafita, 2007: 1)

Ao contar uma história sem recorrer ao livro e à leitura, o adulto utiliza a linguagem verbal e a linguagem não verbal (expressão facial, gestos, postura...) contribuindo para a criação de um clima de deslumbramento e de proximidade com a criança. Sendo inegável a importância das histórias para o desenvolvimento do

imaginário da criança, contar-lhe histórias é uma atividade riquíssima também por estimular a sua capacidade de concentração e memória, por favorecer a interiorização dos esquemas narrativos e por desenvolver a compreensão da criança relativamente ao que é contado.

Por outro lado, a empatia criada entre a criança e o adulto-mediador permite criar na criança o desejo de assumir ela própria o ato de (re)contar histórias, o que irá contribuir para o desenvolvimento da sua linguagem oral. O gosto pelas histórias desenvolve-se pela leitura de um livro de qualidade estética e literária mas também pela narração oral.

A biblioteca institui-se como o espaço privilegiado para o encontro entre a criança e o livro, entre as crianças e as histórias, pois também é aí que acontecem a narração das histórias, encontro este mediado ou promovido pelo adulto. Daí que este espaço seja imprescindível no espaço educativo e não há modelo curricular que o exclua na organização do espaço educativo. Na área da biblioteca, a criança deverá ter à sua disposição livros de diferentes tipologias que poderá manusear livremente e ler à sua maneira, observando as imagens, inventando histórias a partir da narrativa visual e interagir com outras crianças na exploração desses livros.

A dinamização da área da biblioteca deverá articular-se com o domínio das expressões, ou através da dramatização em grupo da história, lida ou contada pelo adulto, ou através do jogo dramático, em que as crianças recontam a história improvisando as falas das personagens, ou ao recurso a fantoches como forma de interação com o grupo. De igual modo, também a Expressão Plástica pode ser convocada como forma de as crianças se expressarem pelo desenho relativamente ao que ouviram ler ou contar, mostrando a sua compreensão relativamente aos aspetos essenciais da história e também a sua adesão afetiva ao que ouviram ler e contar.

Estas atividades, onde se cruzam as várias áreas e os vários domínios que as OCEPE contemplam, evidenciam a transversalidade da Literatura Infantil em contexto pré-escolar. Esta integração deve ser promovida intencional e constantemente pelo educador nas suas práticas educativas, quer nestes domínios quer em todas as áreas, de modo a dar sentido às aprendizagens das crianças.

Assim, podemos concluir que:

“A interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora/do educador é apoiá-la nessa descoberta e (...) o gosto de um livro depende da sua forma, do seu

colorido do seu conteúdo (texto e imagem), da oportunidade que a criança tem para o explorar, do incentivo dado pelo adulto e da oportunidade que o mesmo adulto dá à criança para caminhar através dele.” (Marchão, 2013:31)

No que respeita ao desenvolvimento da literacia emergente em contexto da EPE, é importante promover o desenvolvimento de crianças cada vez mais envolvidas com a leitura e a escrita, crianças curiosas sobre a leitura e a escrita, em vez de crianças inibidas e/ou passivas; crianças que tomem iniciativas, em vez de crianças resistentes que recusam participar ou que o fazem com dificuldade; crianças que retiram prazer e satisfação das explorações que fazem sobre a leitura e a escrita, em vez de crianças que só escrevem ou leem por imposição; crianças persistentes perante as dificuldades, em vez de crianças que desistem e não procuram alternativas. (cf. Mata, 2008:48).

PARTE II

Projeto de Investigação-Ação

Capítulo I – Percurso e contexto

1. Percurso

1.1 A opção por uma metodologia de permanente reflexão: a Investigação-Ação

“A investigação-ação (...) pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adequadas às situações com as quais trabalham”. (Sanches, 2005: 127)

Findo o enquadramento teórico que suporta este projeto, passaremos agora à explicação da metodologia que presidiu à sua realização.

Esta metodologia baseou-se na observação do contexto e do grupo, na pesquisa das verdadeiras necessidades das crianças, na planificação, análise e reflexão das diferentes práticas educativas com a finalidade de as aplicar ao longo da nossa Prática de Intervenção Supervisionada (PIS).

Assim, optou-se por uma pedagogia participativa, muito centrada na criança e no sujeito ativo que ela é, na construção do seu próprio desenvolvimento cognitivo. Preocupámo-nos em dar voz às crianças, permitindo que expressassem todos os seus conhecimentos, necessidades e expectativas, que foram sempre valorizados e tidos em conta na planificação da nossa prática.

A investigação-ação foi a metodologia utilizada no nosso trabalho, porque considerámos que era a que mais se adequava ao nosso percurso inicial de profissionalização e ao projeto que pretendíamos implementar, uma vez que desde cedo tivemos a perceção de que era necessário investigar, pesquisar e refletir constantemente para melhor agir (e de forma mais fundamentada), e retirar ilações sobre as atividades e as estratégias implementadas e os efeitos produzidos em contexto de sala de atividades, com o grupo de crianças que tínhamos à nossa guarda.

Vários foram os autores que durante décadas apresentaram definições para o conceito de investigação-ação. Segundo John Elliot, “Podemos definir a investigação-

acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliot, citado por Máximo-Esteves, 2008:18).

Esta definição rege-se por duas linhas orientadoras: numa primeira, é realçada a vontade de melhorar a qualidade de uma ação que sucede num determinado contexto, recorrendo à investigação, e, numa segunda linha, defende-se que, para ocorrer o desenvolvimento pessoal e profissional, é necessário compreender os ambientes e as ações que se pretendem mudar através da prática de investigação dos mesmos.

Outros autores definem a investigação-ação tendo em conta outros parâmetros, como, por exemplo, Halsey, citado por Máximo-Esteves (2008), que refere a investigação-ação como sendo “(...) uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção”. Já Bogdan e Biklen (1994), igualmente citados por Máximo-Esteves (2008), consideram que “(...) a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. As diversas definições acabam por se completar e relevam o facto de que ao longo do processo de investigação-ação é necessário ter competências para pesquisar, planear, agir, refletir e dialogar, como vimos no ponto dois do terceiro capítulo da primeira parte deste relatório, tratando-se por isso de um processo dinâmico, sistemático e reflexivo. Com efeito, McKeran (1998), citado por Marchão (2011), considera que a investigação-ação:

“(...) é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de ação – incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. A investigação-acção é uma investigação científica e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (Marchão, 2011: 5).

Ao longo do projeto de pesquisa, o investigador deve recorrer a técnicas e instrumentos que o auxiliem na tarefa de recolha de dados, como forma de compreender e interpretar um conjunto de informação e/ou documentação que constituirá a base da sua reflexão sobre a sua prática educativa.

Na verdade, esta metodologia foi essencial para percebermos todo o contexto em que estávamos envolvidas. Assim, foi necessário passarmos por um processo onde tivemos de observar, planejar, agir e refletir constantemente para que houvesse um melhor ajuste das nossas práticas às verdadeiras necessidades das crianças e um aperfeiçoamento da nossa ação educativa.

A investigação-ação não só permite, pelo questionamento constante que o educador-investigador terá de fazer sobre as suas opções metodológicas e sobre as suas práticas, aumentar a qualidade das atividades a implementar, como também promove o desenvolvimento de um pensamento crítico do educador/investigador, que deverá fundamentar a sua ação pedagógica recorrendo a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, como veremos em seguida.

1.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Várias são as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que suportam o trabalho de investigação-ação que se pretende implementar em contexto educativo pré-escolar. Consoante os objetivos e o enfoque dessa investigação, o educador-investigador, de forma a conhecer bem a realidade educativa (contexto, grupo de crianças), e a diagnosticar situações suscetíveis de poderem ser melhoradas com a implementação do seu projeto, poderá utilizar, entre outros, os seguintes:

- **Observação participante**

A observação é uma importante técnica de recolha de dados que permite ao investigador refletir e compreender comportamentos e atitudes das crianças e dos adultos que com elas se relacionam, assim como características de um determinado contexto. O recurso a esta técnica de recolha de dados “(...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008: 87).

A observação participante é de extrema importância na medida em que o educador-investigador observa antes e depois de agir, adquire conhecimento do grupo de crianças, dos seus interesses, das suas necessidades, dos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, das suas reações e esse conhecimento será fundamental

para adequar constantemente as suas opções metodológicas e curriculares à realidade observada.

- **Notas de campo**

As notas de campo resultantes da observação permitem ao observador registar incidentes críticos, reações, comportamentos e sentimentos presenciados em contexto educativo e que merecem uma reflexão posterior. Daí que as notas de campo devam ser preferencialmente tomadas aquando da ocorrência de uma determinada situação (ou imediatamente após) de modo a garantir o seu carácter fidedigno; devem também ser o mais descritivas possível.

Máximo-Esteves (2008) refere precisamente que as notas de campo são “(...) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008: 88).

Percebe-se assim a importância pedagógica das notas de campo para um melhor conhecimento do grupo, para a constante reflexão sobre as práticas educativas do educador e sobre os efeitos que elas produzem no grupo de crianças.

- **Registo fotográfico**

O registo fotográfico é muito útil para se ir documentando as atividades desenvolvidas, os processos que as desencadeiam, os resultados obtidos e as formas como os produtos realizados são divulgados (na sala, no jardim de infância, na comunidade). Para além disso, no caso específico da investigação-ação, a fotografia assume-se como documentação essencial para que mais tarde seja possível refletir sobre a informação recolhida, perceber eventualmente aspetos que a câmara registou e dos quais não nos apercebemos no momento, e sobre novas formas de agir em contexto.

Esta dimensão documental é muito importante para o educador, pois, segundo Máximo-Esteves (2008: 91), “(...) as imagens registadas não pretendem ser trabalho artístico, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo”.

- **Registo gráfico**

Os “trabalhos” ou documentos elaborados pelas crianças constituem um importante registo gráfico, fundamental para o educador adquirir conhecimentos sobre os seus processos de aprendizagem e o seu nível de envolvimento nas atividades propostas. Consistem, ainda, num registo bastante significativo para se chegar a conclusões no âmbito da investigação realizada. Relativamente a este aspeto, Máximo-Esteves (2008: 92) refere que:

“A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos. (...) Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação”.

- **Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)**

A ECERS-R é um importante instrumento de avaliação do ambiente na EPE que permite avaliar a qualidade dos ambientes educativos, em várias dimensões.

Para possibilitar esta avaliação, a ECERS-R contém sete subescalas: «Espaço e Mobiliário»; «Rotinas e Cuidados Pessoais»; «Linguagem-Raciocínio»; «Atividades»; «Interação»; «Estrutura do Programa» e «Pais e Pessoal». Os itens são cotados numa escala de 1 a 7 pontos com os seguintes descritores: 1-inadequado, 3- mínimo, 5- bom e 7- exemplar. A observação é a principal estratégia de recolha de dados utilizada para a cotação dos itens; no entanto, podem realizar-se entrevistas, tendo como base as questões propostas pela ECERS-R, de forma a complementar as informações previamente recolhidas através da observação.

- **Manual do Projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP)**

O projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) foi desenvolvido pela Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância. O projeto tem como finalidade avaliar e melhorar a qualidade na diversidade de contextos em que as crianças em idade pré-escolar são educadas.

O projeto DQP em Portugal foi tido como ponto de referência para as mudanças na política educativa portuguesa, no que se refere à educação pré-escolar, desde 1996. Neste âmbito, o projeto DQP consolidou-se como um dos meios de repensar a qualidade

da profissão educativa, nomeadamente no que se refere à caracterização das instituições educativas, do conhecimento aprofundado do grupo de crianças e dos profissionais da ação educativa, aplicando as suas fichas concebidas para esse efeito.

Inquérito:

a) Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é também um importante instrumento de recolha de informação, permitindo ao investigador recolher, confrontar e analisar os diversos pontos de vista dos sujeitos envolvidos na investigação. As questões, que podem ser abertas ou fechadas, possibilitam apurar as opiniões e as perspetivas dos inquiridos relativamente ao que lhes é questionado, servindo as suas respostas para dar ao investigador indicadores e informações muito importantes para a pesquisa que se encontra a efetuar.

b) Inquérito por entrevista

A entrevista é outra importante estratégia de recolha de informação, pois permite ao investigador conhecer, presencialmente, o ponto de vista de um sujeito relativamente a uma determinada temática. A entrevista tem como instrumento de apoio um guião, sendo que as respostas dos entrevistados (gravadas, preferencialmente) deverão posteriormente ser transcritas e analisadas de forma qualitativa, em termos de conteúdo.

As entrevistas às crianças constituem uma estratégia de recolha de dados recente e para a qual é preciso respeitar cuidados particulares. Estas entrevistas exigem por parte do entrevistador uma atenção especial na seleção do espaço em que são efetuadas, devendo ser realizadas num contexto familiar às crianças e num ambiente harmonioso e calmo, que as desiniba e as faça sentir à vontade para conversarem.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2004:6) valorizam a criança na sociedade, reconhecendo a sua capacidade de “(...) compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social”, pelo que o educador-investigador deverá recorrer a este instrumento para ouvir e valorizar as opiniões das crianças, dando-lhes oportunidade de se expressarem livremente. Como vimos na primeira parte do nosso relatório, as ideias, as opiniões das crianças deverão ser tidas em conta pelo educador, à luz das pedagogias participativas baseadas nas perspetivas socio-construtivistas, que colocam a criança no centro do processo educativo. No entanto, à luz destas mesmas perspetivas, não chega ouvir o que as crianças pensam e sabem. É preciso enquadrar as suas ideias e realçá-las

para que sejam determinantes nas práticas, nas atitudes, nos aspetos relacionados com o espaço, entre outros.

Em suma, no decurso do processo de investigação-ação, o educador-investigador tem ao seu dispor uma grande variedade de técnicas e instrumentos que poderá utilizar no trabalho de pesquisa, devendo naturalmente escolher os que mais se adequam ao seu estudo.

No nosso caso, utilizámos todas as técnicas e instrumentos mencionados anteriormente. Dos resultados da recolha efetuada através destas técnicas e instrumentos daremos conta mais adiante.

2. Contexto

2.1 Estabelecimento educativo onde decorreu a ação

O contexto onde decorreu toda a PIS foi o Jardim de Infância de Assentos, que está incluído na Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância de Assentos.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância de Assentos encontra-se localizada numa das áreas urbanas da cidade de Portalegre, designada de Assentos, pertencente à freguesia da Sé.

O bairro possui evidentes carências socioeconómicas, existindo com frequência condições muito favoráveis a comportamentos desviantes. Nesta zona, existe pouco comércio e os espaços culturais são praticamente inexistentes.

O agrupamento ao qual pertence esta valência de pré-escolar está abrangido pelo programa 2.ª geração de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP II), que tem como objetivo criar condições para a promoção do sucesso escolar dos alunos inseridos em comunidades com alguns problemas sociais e económicos. Este programa tenta, de um modo geral, garantir uma educação básica para todas as crianças e promover o sucesso educativo, particularmente das crianças e jovens em risco de exclusão social.

Relativamente às normas de funcionamento da instituição, esta rege-se pelas normas/ leis definidas pelo Ministério da Educação e Ciência; é a partir dessas normas que se elabora o regulamento interno. Por sua vez, é através deste que se elaboram outros documentos orientadores, como o projeto educativo do agrupamento, o plano anual de atividades do agrupamento, o projeto curricular de grupo, entre outros.

O projeto educativo é elaborado anualmente por uma equipa designada pela direção do agrupamento, e é divulgado em reuniões de docentes e de departamento, em suporte papel e digital (na página online do agrupamento). Este documento é planeado de acordo com uma série de intenções dos vários agentes educativos, e/ ou departamentos, sendo avaliado à medida que cada projeto nele integrado se concretiza.

O jardim de infância onde desenvolvemos a nossa observação e intervenção pedagógica possui três salas de atividades, uma sala de acolhimento e duas casas de banho para crianças. Todo o bloco se encontra munido de cabides para guardar os pertences das crianças, e de expositores ao longo dos corredores.

As salas do edifício são acolhedoras, com amplas janelas para o exterior, que proporcionam não só a entrada de luz solar como a circulação de ar. Todas as salas estão também equipadas com aparelhos de ar condicionado e apetrechadas com mobiliário e material apropriados aos fins a que se destinam.

Outro aspeto importante num jardim-de-infância é o seu horário de funcionamento. O horário define-se antes de se iniciar o ano letivo e de acordo com as necessidades dos pais, tal como refere o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho. O horário de funcionamento da instituição estava assim estipulado: abertura às 8:30h e encerramento às 17:30h; funcionamento da componente letiva – das 9:00h às 11:45h (período da manhã) e das 14:00h às 16:00h (no período da tarde).

Existia ainda a possibilidade de as crianças poderem usufruir da componente de apoio à família, no caso de permanecerem na instituição para além das horas correspondentes à componente letiva, e de terem direito às refeições de almoço e lanche.

De um modo geral, existia uma boa proximidade entre o jardim de infância e as famílias, que se traduzia na atenção dada às informações prestadas pela educadora e na intervenção das famílias no contexto educativo, para contar histórias, nas festas, reuniões, atividades/projetos, por exemplo, e na tomada de decisões que diziam respeito aos seus educandos. Precisamente neste sentido, Saracho & Spodek defendem que,

“Definitivamente, há benefícios no envolvimento dos pais. Estes podem representar uma fonte de talentos, muitas vezes inexplorados, para a turma. Muitos pais têm habilidades ou conhecimentos especiais, relacionados a suas profissões, passatempos ou a suas origens e interesses (...). Os pais podem ser assistentes e ajudantes na sala de aula, seja regularmente ou para projectos e passeios específicos” (Saracho & Spodek, 1998: 170).

A componente de apoio à família, ou de apoio socioeducativo, funcionava entre as 8:30h e as 9:00h e as 16:00h e as 17:30h. Nestes períodos, as atividades eram de caráter lúdico e estavam a cargo das assistentes operacionais.

Em 2012-2013, frequentavam o jardim de infância 74 crianças divididas por 3 salas, sendo a média de crianças por sala de 25 crianças, tal como o previsto no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto, o qual define que cada sala de atividades pode ter no máximo entre 20 a 25 crianças

Em todas as salas, os grupos estavam organizados de forma heterogénea, com crianças entre os 3 e os 6 anos. Cada sala estava a cargo de uma educadora.

A instituição dispunha ainda de uma psicóloga, de uma terapeuta da fala, de uma terapeuta ocupacional e de uma fisioterapeuta, que tinham como função auxiliar as crianças com necessidades educativas. Algumas crianças manifestavam necessidades educativas a nível emocional, linguístico e motor.

Apresentado sumariamente o contexto educativo, passaremos em seguida à caracterização da sala de atividades onde realizámos a nossa prática.

2.2 Caracterização da sala de atividades



Fig.1 – Sala de atividades onde decorreu a ação

A sala de atividades onde decorreu toda a nossa prática tem cerca de 45 m², existindo assim mais de 1 m² por crianças. Toda a literatura neste âmbito refere que as dimensões da sala de atividades do jardim de infância são de extrema importância, pois a falta de espaço para qualquer tipo de movimentação pode interferir na realização das atividades promotoras do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Trata-se de uma sala com luminosidade natural, pois possui grandes janelas para o exterior, deixando entrar a luz solar. Tem uma dispensa para arrumos, é ventilada naturalmente ou através de ar condicionado; possui ainda uma bancada ao longo da sala junto às janelas, a qual tem um lavatório acessível às crianças. O piso é confortável e antiderrapante.

Em 2012-2013, esta sala possuía cerca de trinta cadeiras, seis mesas retangulares, duas mesas redondas, uma mesa quadrada pequena na área da biblioteca e um computador. Numa das paredes encontravam-se expostos os “trabalhos” realizados pelas crianças, e na outra encontrava-se um quadro branco magnético.

A sala estava dividida em nove áreas (*casinha*, *matemática*, *jogos*, *ciência*, *expressão plástica*, *computador*, *escrita*, *biblioteca* e *fantoches*).

A área da *casinha* era uma das mais apreciadas pelas crianças, nomeadamente pelas meninas, embora tivéssemos sempre incentivado os rapazes a frequentá-la, nem sempre com sucesso, pois ainda a



Fig.2 – Área da Casinha

consideravam uma área só para meninas. Esta é uma área que quase todos os modelos curriculares contemplam na organização do espaço educativo, uma vez que permite

“ (...) quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação. Muitas crianças passam um tempo considerável na área da casa – mexendo, enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando, vestindo e despiando roupas. As crianças podem imitar as actividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca.” (Hohmann & Weikart, 2004: 187)

O estado de conservação do mobiliário e dos utensílios utilizados nesta área era razoável, dando possibilidade às crianças de jogarem ao *faz de conta* e imitem o que viam fazer nas suas próprias casas.

Existia também a área das *ciências*, que não era muito escolhida pelas crianças. Este facto pode justificar-se por apenas nele constar uma balança e ímanes.



Fig.3 – Área das Ciências

A área dos *jogos* era a mais apreciada pelas crianças, possivelmente porque se encontrava equipada com vários jogos e brinquedos e por ser neste espaço que as crianças podiam brincar com os seus brinquedos preferidos trazidos de casa. Na verdade, como referem Hohmann & Weikart, nessa área, as crianças

“(…) conseguem descobrir coisas interessantes para fazer com esse material, mesmo que anteriormente nunca tenham brincado com blocos ou peças de construção. As crianças pequenas, ainda que com pouca experiência nestas brincadeiras, gostam de tirar blocos das prateleiras e amontoá-los em altura, alinhá-los em filas, carrega-los dentro de caixas de cartão, despeja-los e voltar a arrumá-los cuidadosamente nas prateleiras.” (Hohmann & Weikart, 2004: 184).

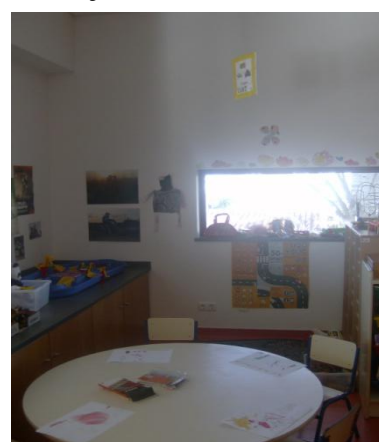


Fig.4 – Área dos Jogos

A área da *matemática* era pouco escolhida. Tinha vários jogos didáticos, mas as crianças não os conheciam. Beneficiando deste facto e em momentos oportunos, demos indicações claras e precisas para que as crianças comesçassem a utilizar os jogos e a perceber as suas funcionalidades. Notou-se uma progressiva utilização desta área ao longo da nossa prática.



Fig.5 – Área da Matemática

A área que permitia a utilização de mais crianças era a área da *expressão plástica*; dava para seis utilizadores (ao contrário das anteriormente mencionadas em que só era possível existirem duas ou quatro crianças em simultâneo dadas as restrições de espaço). Nesta área existiam vários recursos, como plasticina, pincéis, tintas, entres outros. Neste espaço, as crianças podiam desenvolver a sua criatividade, trabalhar em equipa e partilhar o material de forma mais evidente. Com efeito,



Fig.6 – Área da Expressão Plástica

“Numa área de actividades artísticas bem organizada e com materiais e espaço adequados, as crianças que exploram os materiais podem trabalhar conjuntamente com crianças que usam os mesmos materiais para fazerem algumas coisas específicas que desejem ou precisem.” (Hohmann & Weikart, 2004: 194).

Por sua vez, a área do *computador* permitia dois utilizadores em simultâneo. Era bastante requisitada por algumas crianças, essencialmente para jogar. Mesmo as mais pequenas já sabiam trabalhar com o computador.

A área da *escrita* permitia a utilização em simultâneo de dois utilizadores também, mas não era muito frequentada pelas crianças. Encontrava-se equipada com alguns jogos que as crianças pareciam desconhecer. Era uma área muito usada pela educadora cooperante no seu dia-a-dia e, talvez por este motivo, as crianças a sentissem como um espaço da educadora e não tanto delas.



Fig.7 – Área do Computador



Fig.8 – Área da Escrita

Por último, a área da *biblioteca* permitia igualmente dois utilizadores; no entanto, raramente era escolhida no início da nossa prática. O facto de ser constituída por um móvel que era movimentado de um lado para o outro por causa do espaço tornava a área pouco atrativa para as crianças e pouco definida enquanto área.



Fig.9 – Área da Biblioteca

Os livros que a constituíam eram livros de qualidade, mas em pouca quantidade. As crianças já os conheciam e não se interessavam por eles.

Ora, a biblioteca deveria ser “(...) um espaço agradável onde [as crianças] podem ver livros e revistas, sozinhos, com os amigos ou com um adulto que concordou em lhes ler em voz alta” (Hohmann & Weikart, 2004: 202). Foi nesse sentido precisamente que o nosso par pedagógico implementou nesta sala o seu projeto de investigação-ação, cujo propósito foi o de organizar e dinamizar o espaço da biblioteca, tendo o resultado sido bastante benéfico para as crianças, uma vez que tiveram a oportunidade de dar as suas opiniões sobre o espaço que gostariam de ver alterado na sua sala e, com o seu contributo, a biblioteca ficou muito mais acolhedora e atrativa, passando a ser utilizada regularmente por mais crianças que aí encontravam um lugar confortável e com livros que lhes despertavam a curiosidade e alimentavam o seu imaginário.

Acompanhámos e apoiámos, naturalmente, esse projeto que possibilitou às crianças um maior contacto com livros de qualidade, e que resultou num maior interesse pela linguagem escrita. O ambiente rico em literacia, que foi criado em conjunto pelo par pedagógico, na continuidade do que já havia sido feito anteriormente pela educadora cooperante, permitiu estimular as crianças e incentivá-las a querer aprender a ler e a escrever.

2.3 Caracterização do grupo de crianças

Piaget considera que as crianças entre os 3 e 6 anos se encontram no estágio pré-operatório, no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo, como vimos na parte teórica deste trabalho. Ora esta foi a faixa etária com a qual trabalhámos durante a nossa prática, pelo que os estudos de Piaget foram para nós determinantes para compreender atitudes e comportamentos das crianças na sala de atividades e fora dela.

Também as perspectivas de Vigotsky, nomeadamente os conceitos de zonas de desenvolvimento e o socioconstrutivismo defendido por este autor, que considera que a atividade partilhada constitui o modo fundamental de aprender, foram muito importantes para o desenvolvimento do nosso estudo, bem como a importância que os dois autores atribuem ao jogo e ao lúdico para que aconteçam aprendizagens significativas e que contribuam para o desenvolvimento intelectual da criança.

O grupo com quem trabalhamos era composto por vinte e cinco crianças, dezoito do género masculino e sete do género feminino. Este grupo, como os restantes grupos do pré-escolar da instituição, era heterogéneo relativamente à idade, existindo seis crianças com três anos, seis com quatro anos, doze com cinco anos, e uma com seis anos de idade. Esta heterogeneidade pode ser favorável quando existe a partilha de conceções e até mesmo na realização de atividades em conjunto porque as crianças mais desenvolvidas vão poder partilhar o seu saber com as restantes crianças, tal como defendem as teorias sociconstrutivistas. Na verdade, as OCEPE preconizam que

“(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. (...) o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.” (ME, 1997: 35).

No grupo de crianças, dezoito destas já frequentavam o jardim de infância anteriormente, sendo que as restantes duas tinham frequentado a creche em instituições particulares de solidariedade social; quatro crianças tinham estado ao cuidado de amas e apenas uma criança tinha permanecido em casa com os familiares. No entanto, as crianças novas na instituição não revelaram dificuldades de adaptação ao grupo, nem ao contexto.

Existiam três crianças com apoio em terapia da fala. Uma beneficiava de apoio indireto por parte de uma técnica, as outras duas frequentavam as consultas de terapia da fala na Unidade de Atendimento Infante-Juvenil do Hospital Dr. José Maria Grande em Portalegre, e uma destas crianças beneficiava ainda de uma consulta de terapia ocupacional na referida unidade de saúde.

Para além destas crianças, existiam outras duas que beneficiavam de apoio educativo semanal no jardim de infância prestado por técnicas da Equipa de Intervenção Precoce de Portalegre.

À exceção de uma criança, todas as outras usufruíam do almoço cedido pela instituição e normalmente dezasseis crianças usufruíam do prolongamento de horário (manhã e/ou tarde).

Na generalidade, o grupo de crianças era assíduo e pontual, sempre disposto a participar e a colaborar de forma ativa em novas atividades. Demonstravam bastante interesse e empenho quando se encontravam a desenvolver as atividades diariamente.

No percurso da nossa observação, foi-nos possível constatar que o grupo de crianças conhecia as regras instituídas na sala de atividades; todavia, algumas crianças mais novas ainda demonstravam alguma resistência em cumpri-las. Constatámos ainda que o período da manhã era, para as crianças, um período mais calmo e em que demonstravam um nível de concentração mais elevado; por sua vez, no período da tarde registavam uma maior agitação e algum cansaço, nomeadamente os mais pequenos.

Nas atividades realizadas em grupo, as crianças mais velhas revelavam um elevado espírito de entreajuda para com as mais pequenas, pois estavam sempre dispostas a ajudar e a transmitir os seus conhecimentos.

Observámos ainda que grande parte das crianças elegia as áreas da *casinha* e dos *jogos* com grande regularidade. Na *casinha*, as crianças recorriam aos utensílios disponíveis para simular a sua vida quotidiana familiar, repletas de características e especificidades, evidenciando vários tipos de discurso e formas de comunicar. A área dos *jogos*, talvez por haver uma grande diversidade de objetos didáticos, era uma das áreas mais “disputadas”, visto ser uma área onde podiam inclusive brincar com alguns brinquedos trazidos de casa.

As áreas de menor afluência eram, de início, a *biblioteca*, os *fantoches* e a área da *escrita*, mas, a pouco e pouco, e com a nossa intervenção e a do par pedagógico, essa tendência veio a inverter-se.

Fosse qual fosse o interesse das crianças pelas diversas áreas, o certo é que, em todas elas, as crianças já se encontram habituadas a deixá-las sempre arrumadas, o que demonstrava que as crianças tinham interiorizado esta regra estabelecida pela educadora e já a cumpriam de forma autónoma. Com efeito, esta rotina é fundamental para as crianças adquirirem regras de convivência social que serão determinantes no seu futuro. A este propósito, sublinhemos as palavras de Hohmann & Weikart, para quem

“Arrumar os brinquedos e os materiais cria um período de transição do tempo de trabalho para o da revisão, na sequência planejar-fazer-rever. De uma forma geral os adultos avisam as crianças alguns minutos antes do final do tempo de trabalho para que as crianças tenham tempo de chegar a um natural nas suas actividades lúdicas. O tempo de limpeza, tal como acontece com o resto do tempo de trabalho, é um tempo para resolução de problemas, brincadeiras e expectativas realísticas.” (Hohmann & Weikart, 2004: 335).

Capítulo II – Ação em Contexto

1. Reflexão geral sobre a Prática e Intervenção Supervisionada

A PIS foi muito importante para a nossa formação, pois foi ao longo deste período que começámos a perceber a realidade pré-escolar e o quanto é importante o papel do educador e a sua influência na vida das crianças, o que nos possibilitou reflexões mais profundas e consistentes.

Durante este período, pudemos verificar que nem sempre tudo corre como pretendemos, pois existem vários fatores que influenciam o nosso desempenho e, como tal, devemos estar preparados para possíveis imprevistos.

Antes de iniciarmos a nossa PIS, foi essencial o conhecimento prévio e profundo (i) do grupo de crianças com o qual iríamos trabalhar, (ii) da instituição onde decorreu a nossa PIS, (iii) da sala de atividades, incluindo os materiais que a constituem, e (iv) das práticas educativas da educadora cooperante para que não fossem quebradas rotinas e se pudesse dar continuidade ao seu projeto educativo.

Para tal utilizámos vários documentos de recolha de dados, como as fichas do manual do projeto DQP destinadas a recolher informação sobre as realidades referidas e as fichas das subescalas «Espaço e Mobiliário» e «Linguagem-Raciocínio» da ECERS-R. Estes instrumentos foram utilizados na UC de *Observação e Cooperação Supervisionada*, que decorreu durante o 1º semestre de 2012-2013 e que foi muito importante para a nossa formação porque, para além de nos possibilitar o conhecimento das realidades mencionadas anteriormente, permitiu também a nossa integração no jardim de infância e o estreitamento de relações afetivas com as crianças, fazendo com que, progressivamente, elas se sentissem mais confortáveis com a nossa presença e mais confiantes.

A observação participante, como técnica de recolha de dados, esteve constantemente presente em ambas as fases da nossa prática (observação e intervenção), permitindo “ (...) o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008:87).

Relativamente ao conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da PIS, tivemos em conta as variadas características do grupo, nomeadamente a heterogeneidade de idades (3 a 6 anos), fator que no início nos pareceu condicionante da nossa planificação, pois deparámo-nos com crianças em diferentes fases de desenvolvimento cognitivo e

por isso com ritmos de aprendizagens também diferentes. Assim sendo, e devido principalmente à nossa inexperiência, não foi muito fácil criar atividades de interesse para todas as crianças, simultaneamente, logo de início. Este aspeto foi-se dissipando ao longo da prática, uma vez que, ao tomar consciência desta nossa dificuldade, nos esforçámos para ultrapassá-la.

A gestão do tempo para cada atividade foi outra dificuldade sentida, pois os diversos ritmos de aprendizagem, resultantes da heterogeneidade etária das crianças, como referimos, faziam com que houvesse crianças que terminavam as tarefas bem mais cedo que outras. Por outro lado, o facto de haver várias interrupções ao longo do dia fez com que não se conseguisse pôr em prática atividades mais elaboradas e que levariam mais tempo; no entanto, pensamos que ao longo do processo estas dificuldades foram sendo gradualmente ultrapassadas, com empenho e dedicação.

Semanalmente fizemos a reflexão da nossa prática por escrito. Contudo, sentimos necessidade de refletir todos os dias sobre a nossa ação. Este procedimento foi extremamente importante para o nosso crescimento profissional, pois permitiu-nos fazer uma análise semanal mais conseguida e, deste modo, perceber o que estava a correr bem ou mal, quer a nível do planeamento das atividades quer ao nível das práticas educativas, e possibilitou que, nas planificações seguintes, os aspetos menos conseguidos fossem melhorados.

Importa ainda referir que todo o caminho desenvolvido com as crianças foi realizado conforme indicações fornecidas pela educadora cooperante, nomeadamente a abordagem de alguns temas previamente estabelecidos, de modo a respeitar o projeto curricular da sala.

Logo desde o início da nossa intervenção, tentámos planear atividades que contemplassem as diferentes áreas de conteúdo identificadas nas OCEPE, permitindo que as experiências vivenciadas pelas crianças se tornassem cada vez mais ricas e significativas. Para tal, procurámos adotar uma pedagogia participativa, perspetivando a criança como o centro do processo educativo, como sujeito ativo na elaboração do seu próprio conhecimento, indo, assim, ao encontro do que é sublinhado pelas teorias socioconstrutivistas e pelos documentos reguladores e orientadores da EPE. Deste modo, foi nossa preocupação planificar atividades diversificadas e adaptadas ao desenvolvimento de cada criança e que despertassem o interesse de todas elas com o objetivo de, progressivamente, irem descobrindo por si o que era pretendido em cada atividade, mesmo antes das indicações que lhes dávamos para que a pudessem realizar

com sucesso. Incentivando a descoberta e a resolução de problemas, quisemos que as nossas crianças pudessem experimentar formas de trabalhar outras, no sentido de despertar não só o seu empenho mas também o seu desenvolvimento intelectual e a sua autonomia.

Acrescentemos ainda que as diversas atividades planeadas e desenvolvidas durante a PIS privilegiaram, de modo intencional, uma perspetiva integradora de todas as áreas curriculares contempladas nas OCEPE, indo ao encontro do que este documento diz a este propósito e sobre a ação do educador. Na verdade, este

“Articula a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma delas, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir de uma ‘entrada’ por uma área ou domínio para chegar a todos os outros”. (ME, 1997:30)

Neste sentido, na área da **Expressão e Comunicação**, foram várias as atividades implementadas nos diferentes domínios. Nomeadamente no domínio da **Expressão Motora**, tentámos focar-nos no desenvolvimento de atividades que propiciassem o aperfeiçoamento das destrezas físicas das crianças, e, uma vez que estávamos perante um grupo heterogéneo, foi necessário, primeiramente, perceber em que fase de desenvolvimento se encontrava cada criança, para que todas pudessem evoluir em termos motores, como por exemplo, lançar uma bola com precisão a um alvo, receber com as duas mãos uma bola, pontapear, saltar sobre obstáculos ou simplesmente saltar com amplitudes variadas. Para que isso acontecesse, houve sempre a preocupação em complexificar ou simplificar a tarefa em causa. É de realçar que, numa primeira fase, foi criada uma sessão igual para todos. Somente após essa primeira sessão, foram feitos os devidos ajustes tendo em conta as capacidades que as crianças tinham e as capacidades que poderiam vir a ter com o auxílio de um adulto, tal como defende Vigotsky.

As atividades propostas para o domínio da **Expressão Plástica** permitiram que as crianças explorassem diferentes tipos de materiais, como o papel, a cartolina, a lã e diferentes materiais de desperdício, entre outros.

Na realização das tarefas deste domínio, foram privilegiadas as decisões, as escolhas e as opiniões das crianças, pois eram elas quem decidia, por exemplo, que cores e materiais utilizar, e muitas vezes o que fazer; este procedimento pedagógico fez com que as crianças se pudessem expressar de forma mais livre e autónoma.

Expressaram-se através do desenho, da pintura (com lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, tintas e outras técnicas de pintura, como as pinturas puff), de colagens, construções em barro ou plasticina.

Sublinhe-se que as atividades de expressão plástica não surgiam apenas com objetivos específicos deste domínio, pelo contrário, na maioria das vezes eram atividades onde se cruzavam outros domínios e áreas do conhecimento contempladas nas OCEPE.

Embora as crianças tivessem contato com a **Expressão Dramática** em sessões extracurriculares, este domínio foi sempre contemplado nas nossas atividades, quer nos momentos de leitura e dramatização de histórias, quer em jogos dramáticos e simbólicos. Numa fase inicial existia na sala de atividades um fantocheiro e alguns fantoches. Esta área era pouco utilizada pelas crianças e, como tal, a educadora retirou-a. No entanto, pudemos verificar que as poucas crianças que a utilizavam faziam daquele fantocheiro um lugar onde se podiam refugiar da agitação da sala, ou então quando queriam brincar a algo que tinham vergonha de mostrar ao grupo ou até mesmo para conversarem umas com as outras (isto acontecia essencialmente com as meninas).

No domínio de **Expressão Musical**, foram elaboradas atividades de exploração de diferentes sons, inclusive usando o corpo, como por exemplo o bater de palmas ritmadamente, de contacto com diversos instrumentos musicais, tentando, assim que as crianças apurassem o seu ouvido e a sua capacidade de coordenação com os restantes elementos do grupo. Contudo, tentámos também que existissem momentos de silêncio para que pudessem respeitar a palavra do outro e a sua vez de falar.

Para além destes domínios, e ainda na área da **Expressão e Comunicação**, contemplámos, também, o domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**.

No que se refere a este domínio, houve sempre preocupação da nossa parte em recorrer ao diálogo em grande grupo, onde cada criança tinha a oportunidade de dar a sua opinião sobre o(s) assunto(s) em causa, valorizando nós sempre as suas conceções. Tivemos o cuidado, também, de nos expressar corretamente de modo a constituir um modelo para as crianças, utilizando um vocabulário simples e adequado, frases completas e pronúncia correta das palavras, sem infantilizar o discurso. Na realidade, o que pretendíamos era estimular a expressão oral das crianças e a comunicação entre todos os elementos do grupo de modo a torná-las cada vez mais participativas nas vivências do jardim de infância e, consequentemente, crianças mais intervenientes nas situações do seu dia a dia, uma vez que a transversalidade deste domínio fazia com que,

qualquer que fosse a atividade, domínio ou área, ele estivesse sempre presente e lhe fosse dada atenção.

Explorámos a linguagem de forma lúdica através de atividades que possibilitaram a compreensão das diversas funções e formatos do código escrito. Assim, o recurso a poemas e rimas permitiu que as crianças pudessem trabalhar, de forma lúdica, com a linguagem escrita, ao mesmo tempo que desenvolviam a sensibilidade estética.

A linguagem não verbal foi também trabalhada com a finalidade de levar as crianças a transmitirem, através de gestos e mímica, uma palavra ou uma ação. As crianças apreciavam particularmente estes jogos.

A abordagem à escrita foi conseguida através de um ambiente rico em diversos suportes – livros, jornais, revistas, cartazes, folhetos informativos... - que permitiu a progressiva apropriação dos seus aspetos figurativos e conceptuais, pois como afirma Mata (2008), o educador deve “Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades (...) de modo a facilitar a identificação e apropriação das suas funções e integrar a sua utilização.” (Mata, 2008:25)

Procurámos desenvolver estas conceções tendo em conta os conhecimentos precoces de literacia das crianças, desenvolvendo-os mas sem escolarizar, pois não é esse o propósito da EPE. No entanto, foi nosso objetivo expor o grupo de crianças a um ambiente propício à emergência da leitura e da escrita. Sempre que possível, escrevíamos à sua frente e questionávamo-las sobre o que achavam que aí estava escrito e muitas vezes eram elas próprias que perguntavam o que estávamos a escrever e queriam imitar os nossos comportamentos, tentando escrever algumas letras já suas conhecidas. Releve-se que duas crianças do grupo já conseguiam ler textos simples e escrever algumas palavras encontrando-se por isso já na fase da escrita alfabética. Tal facto foi muitas vezes motivador para que outras crianças se interessassem pela aprendizagem da leitura e da escrita de forma mais expressiva.

O livro esteve presente, todos os dias, na sala de atividades. Através dele suscitou-se o prazer de ouvir ler, desenvolveu-se a imaginação e a criatividade, explorando as potencialidades das histórias. Na exploração dos livros houve sempre a preocupação em ajudar as crianças a entenderem os diferentes sentidos implícitos entre texto e imagem e a relação de cumplicidade entre ambos, promovendo a constante participação das crianças na interpretação do que ouviam ler e do que observavam nas ilustrações. Houve ainda oportunidade para as crianças criarem histórias oralmente e para as ilustrarem.

Muitas vezes, a história que se contava ou lia foi a “entrada” referida na citação anterior para que pudéssemos “entrar” noutras áreas, noutros domínios, e percorrê-los de modo agradável e natural.

Relativamente ao domínio da **Matemática**, esteve presente de direta ou indiretamente por exemplo, nas rotinas da manhã, pois no marcar das presenças as crianças tinham de efetuar a contagem dos meninos presentes e dos ausentes; na elaboração da data (onde por vezes tínhamos de fazer uma revisão dos números que já tinham passado para que as crianças relembrassem qual o número seguinte). O contacto com conceitos matemáticos era, de modo implícito, uma constante, uma vez que os utilizavam na formação de conjuntos; na classificação de objetos, tendo em conta as suas características; na noção de número, cardinal ou ordinal; na construção de padrões de repetição ou de crescimento; e através da resolução de pequenos problemas lógicos, recorrendo a materiais da sala de atividades. Para além destas situações, pudemos também observar outras, que surgiam de forma espontânea, como era o caso do número de elementos possíveis em cada área, pois acontecia com frequência que, quando as crianças sentiam que já estavam elementos a mais naquela área, em voz alta faziam a contagem de todos os elementos e, conseqüentemente, pediam aos últimos elementos a chegar que saíssem porque já estavam a mais. Este é um exemplo de como as noções matemáticas estiveram presente no quotidiano das crianças de forma natural e a nossa ação foi ao encontro do que é sublinhado nas OCEPE, ou seja, fomos “(...) intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997:71).

Na área do **Conhecimento do Mundo**, foram desenvolvidas atividades que pretendiam colocar as crianças a observarem, a fazerem previsões, a comunicarem de forma crítica e a registarem o que observavam. Ainda nesta área, houve sempre a preocupação em responder a algumas curiosidades das crianças sobre vários assuntos, levando-as a pesquisarem e a descobrirem, tanto quanto possível as informações necessárias.

Em todas as atividades tentou-se, sempre, aproveitar as conceções das crianças, sobre o tema em causa, antes da nossa explicação. E como esta área engloba uma tão grande diversidade de aspetos, outras áreas beneficiaram de conhecimentos adquiridos nesta área, como a Matemática, as Expressões e a Formação Pessoal e Social.

Por fim, e por ser uma área transversal, a área de **Formação Pessoal e Social** esteve presente quer nas atividades propostas quer no dia a dia, uma vez que, como referem as

OCEPE, “O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima.” (ME, 1997:52). Estes princípios presidiram sempre à nossa atuação em qualquer área, em qualquer domínio.

As crianças mostraram já ter adquirido algumas regras básicas de socialização, tais como o respeito umas pelas outras; deixavam os espaços e os materiais arrumados; cooperavam umas com as outras; dividiam os materiais e já possuíam alguns hábitos de higiene que faziam de forma autónoma. Assim sendo, coube-nos a continuação da estimulação desses hábitos e práticas, tendo sido ainda dada autonomia às crianças para efetuarem as suas escolhas quer das atividades a elaborar quer das áreas para as quais pretendiam ir brincar. Sempre que nos encontrávamos em grande grupo, era dada às crianças a oportunidade de participarem democraticamente, cumprindo as regras impostas, como por exemplo, sempre que desejavam falar, colocavam a mão no ar. Assim, as crianças foram adquirindo valores e aprendendo a respeitar as regras de socialização fundamentais para a construção de uma boa cidadania.

Depois desta reflexão geral da PIS, queremos sublinhar que sem a colaboração e entusiasmo deste grupo de crianças, sem a disponibilidade da educadora cooperante e sem o acompanhamento e empenho dos professores supervisores da ESEP, que orientaram todo este processo da nossa PIS, o trabalho desenvolvido não teria sido possível. Todos os momentos que vivenciámos contribuíram para o nosso crescimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Este crescimento irá, sem dúvida, beneficiar-nos como futuras educadoras.

2. Análise dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados

A observação participante foi recorrente e essencial ao longo de toda a prática. Foi com a constante observação que pudemos conhecer melhor todo o contexto onde estávamos inseridas e fundamentalmente conhecer o grupo de crianças que se encontravam à nossa guarda.

Uma das características da observação é o facto de podermos analisar e recolher dados de determinados comportamentos no momento em que eles acontecem. Desta forma, surgem as notas de campo, onde são registados momentos, dados importantes para a investigação, como referimos anteriormente. A recolha dos dados foi, por opção, efetuada essencialmente após os momentos de prática, para que esse registo não interferisse no funcionamento das atividades, mas momentos houve em que o registo foi feito de imediato, dada a natureza expressiva das intervenções das crianças. Através das notas de campo, pudemos registar diversos comentários relacionados com a linguagem escrita, nomeadamente expressões como “Agora é o A e ali (apontando para o final do seu nome) é o E” (isto dito pelo Gabriel, de quatro anos, que, numa tentativa de escrever o seu nome, apenas escrevia e identificava algumas vogais).

Foram várias as situações que surgiram espontaneamente no que diz respeito às conceções das crianças sobre a linguagem escrita, como, por exemplo, a rápida identificação do significado dos diferentes tipos de texto, como, um poema ou uma receita. Relativamente a este último tipo de texto, foi interessante perceber como chegaram à conclusão de que o texto que apresentámos em dada altura seria uma receita. Algumas das crianças afirmaram: “É uma receita porque vi ali os ingredientes” (Diogo P.) ou “Vi ovos e açúcar, é uma receita” (Diogo D.). Algumas crianças já tinham alguma noção sobre a funcionalidade deste tipo de texto. Isso foi notório nas respostas de algumas crianças relativamente à questão: “Para que serve a receita?” Umas diziam: “Para cozinhar”; outras “Para fazer bolos”, outras “para fazer comida” e outras ainda “para fazer biscoitos”.

Para além da observação e das notas de campo, foram vários os instrumentos que foram utilizados na recolha de dados e que consideramos de extrema relevância para a investigação em causa, designadamente, as subescalas «Espaço e Mobiliário» e «Linguagem- Raciocínio», da ECERS-R como referimos anteriormente.

No que se refere aos dados recolhidos pela subescala «Espaço e Mobiliário», uma vez que a cotação dada após a aplicação da escala foi de 5, tal significa que a sala de atividades se encontrava com a qualidade necessária para o bom funcionamento das atividades, embora consideremos que, ainda assim, haveria aspetos a melhorar.

Quanto à aplicação da subescala «Linguagem e Raciocínio», obteve-se a cotação máxima de 7, o que significa que existia uma boa qualidade no fomento da linguagem e da comunicação.

Outro dos instrumentos utilizados foram as entrevistas. Optámos pela entrevista semiestruturada que se caracteriza por ter “(...) como ponto de partida um guião mais estruturado, que visa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador” (Máximo-Esteves, 2008:96).

Neste sentido, foi feita uma entrevista a duas educadoras: à educadora cooperante (educadora A) e a uma outra educadora da instituição onde estávamos inseridas (educadora B).

Da análise feita às entrevistas das educadoras, pudemos verificar que coincidem em vários aspetos, nomeadamente na forma como consideram a importância da emergência da escrita no pré-escolar, pois ambas afirmaram que era muito importante a emergência da escrita “(...) porque é uma das primeiras formas gráficas das crianças e porque as crianças já vão tendo algumas conceções da escrita” (educadora A) e “Porque incentiva ao gosto por escrever e assim iniciam mais depressa a escrita” (educadora B).

É de realçar que as duas educadoras concebem a emergência da escrita de um modo muito formal e quase como uma preparação para o 1.º CEB.

Relativamente à questão sobre o tipo de atividades propostas, relacionadas com a linguagem escrita, todas responderam que sugeriam com frequência a escrita do nome, cópia de palavras, de poesias, de lengalengas.

Quanto à frequência deste género de atividades, ambas responderam que o faziam recorrentemente e que as crianças sentiam necessidade desse tipo de atividades.

À questão sobre se conseguiam estabelecer com as famílias das crianças relações de partilha e/ ou continuidade de algumas atividades desenvolvidas, as respostas coincidiram, uma vez que na instituição existia um projeto denominado de «sacola vai e vem», proposto pelo Plano Nacional de Leitura, em que todas as semanas as crianças levavam para casa um livro escolhido pela educadora e posteriormente teriam de o devolver com uma pequena ficha onde teriam de fazer um desenho ou escrever algo de que tivessem gostado sobre o livro. Podemos, assim, concluir que este projeto

possibilitava a relação de partilha com a família e a continuidade das atividades no espaço familiar.

Existia um espaço para a prática da escrita nas salas das duas educadoras, com diverso material para esse fim, incluindo jogos ligados à escrita. No entanto, as duas educadoras concordaram que era uma área pela qual as crianças não se interessavam muito, daí que fosse uma área pouco frequentada.

Quanto à justificação deste facto, as opiniões foram diferentes: para a educadora A é “(...) porque as crianças estão em várias fases de desenvolvimento” e porque “Não há tempo para o desenvolvimento de determinados jogos. Penso para o ano retirar essa área.”.

A educadora B justifica deste modo: “Talvez porque não estão muito motivados. Pretendo elaborar mais atividades nessa área para que eles se sintam mais motivados”.

Da análise destas respostas, é notório que a área da escrita não era suficientemente dinamizada pelas educadoras. As próprias crianças não sentiam a importância daquela área, e nem percebiam como poderia ser divertido para elas brincar com os diversos jogos didáticos aí existentes e que eram desconhecidos para a maior parte delas.

Para além destes aspetos que julgamos cruciais no âmbito do nosso projeto, durante a prática pedagógica, houve um outro aspeto que prendeu a nossa atenção: o facto de haver duas crianças com cinco anos que já sabiam ler e escrever.

Nesta sequência, foi decidido efetuar um pequeno questionário aos pais a fim de averiguar qual o fator desencadeador desta situação. Deste questionário constam duas questões que pensamos ser importantes para perceber este fenómeno. Uma das questões diz respeito ao facto de haver incentivo à escrita, em casa, por parte dos pais.

Como podemos verificar através do gráfico n.º 1, cerca de 82% dos encarregados de educação responderam que de alguma forma incentivavam os seus educandos a escrever, nomeadamente a escrever palavras muitas vezes associadas a um tema de que as crianças gostavam.

Contudo, podemos verificar que 18% dos encarregados de educação afirmaram não incentivar os seus educandos a escrever. A justificação prende-se com o facto de acharem que as suas crianças ainda não se encontravam na altura certa para o fazer.

Costuma incentivar o seu filho a escrever ?

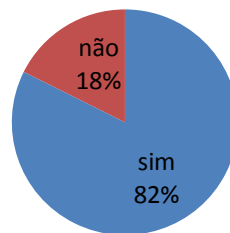


Gráfico 1 – Percentagem de encarregados de educação que afirmam incentivar o seu educando a escrever.

Outra das questões colocadas neste questionário e que achámos pertinente foi tentar saber qual a opinião dos encarregados de educação quanto ao incentivo da escrita na EPE e se concordavam ou não com esse incentivo.

Relativamente a esta questão, novamente voltámos a ter uma grande percentagem de encarregados de educação a responderem que sim, que é importante começar na EPE o incentivo à linguagem escrita.

Deve incentivar-se a escrever na Educação Pré-Escolar?

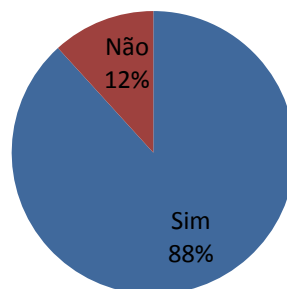


Gráfico 2 – Percentagem de encarregados de educação que consideram importante incentivar a escrita na educação pré-escolar.

Neste gráfico, é ainda possível observar que a percentagem de respostas negativas baixou, isto porque alguns encarregados de educação, embora afirmassem não incentivar as suas crianças a escrever, achavam que incentivar desde cedo as crianças a contactarem com a linguagem escrita era importante.

Da análise global dos questionários feitos aos encarregados de educação, pudemos verificar que, maioritariamente, os encarregados de educação queriam que a educação pré-escolar fosse a preparação para a entrada no 1.º CEB, uma vez que a maioria achava importante que a escrita fosse “trabalhada” no jardim de infância.

Com este questionário, pudemos verificar que as crianças que já sabiam ler e escrever tinham da parte dos encarregados de educação um forte incentivo para o fazerem.

Analisadas as respostas dos encarregados de educação, torna-se fundamental tentar conhecer a opinião das crianças sobre o assunto. Neste sentido, foi elaborada uma entrevista às crianças, onde se tentou perceber “(...) o modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita (...)” (Mata, 2008, p.16)

Na elaboração da estrutura da entrevista, houve um cuidado especial em formular questões diretas e simplificadas de modo a que as crianças percebessem o que lhes era solicitado.

Quando questionadas sobre a importância de saber ler e escrever, as respostas foram unânimes: todas as crianças, inclusive as mais novas, concordaram que é muito importante saber ler e escrever. Contudo, as justificações divergiram, e, como podemos observar no gráfico abaixo, grande parte das crianças responderam que é importante saber/conhecer as letras. Para algumas crianças é importante saber ler e escrever para poderem ingressar no 1.º CEB e para poderem ter sucesso no mesmo.

Outra justificação prende-se com facto de assim poderem ler histórias ou outros registos gráficos a outras pessoas, nomeadamente a outras crianças.

Ainda através da análise destas entrevistas, pudemos verificar que a opinião das crianças foi, algumas vezes, influenciada pela dos pais: (“Sim, a minha mãe é que disse”).

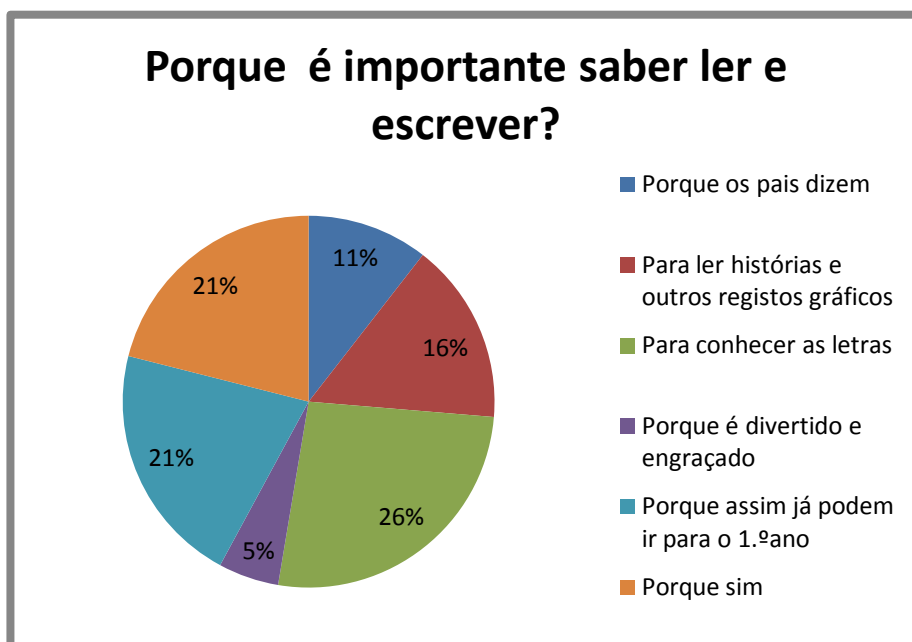


Gráfico 3 – *Opiniões das crianças sobre a importância de saber ler e escrever.*

Quanto à questão «Para que serve a escrita?», observámos que existia ainda uma certa indecisão por parte das crianças, pois as opiniões dividiam-se entre o servir para “escrever coisas” e “para ler”. Ainda não existia a capacidade de relacionarem a escrita com a leitura, ou seja, ainda não concebiam a ideia de que ler e escrever são dois domínios que estão relacionados.

Por fim, a última pergunta tinha como objetivo perceber que tipo de conceção as crianças tinham sobre a funcionalidade da escrita. Como tal, foi colocada a questão: «Se soubesses escrever, o que gostarias de escrever muitas vezes?» A esta questão, as respostas mostraram que as crianças viam a escrita como um meio de comunicação, que servia para comunicar algo a alguém ou para escrever coisas de que gostavam muito.

Com o propósito de identificar em que fase as crianças se encontravam relativamente às suas conceções de escrita no período em que decorreu a nossa PIS, no ano letivo de 2012-2013, foi elaborada uma ficha de registo, em que era sugerido às crianças que tentassem escrever como soubessem as palavras gato, gata, elefante, formiga e, ainda, a frase “O cavalo é bonito”.

De referir que a educadora cooperante já tinha efetuado esse diagnóstico inicial, aplicando uma ficha semelhante. Nesse sentido, a que aplicámos posteriormente serviu para compreender e verificar e compreender a sua evolução no que diz respeito aos

aspectos figurativos e conceptuais sobre a linguagem escrita. Com efeito, como refere Mata,

“A identificação dos aspectos figurativos pode-nos dar alguma informação sobre o tipo de características perceptivas/gráficas de que a criança já se apercebeu relativamente à escrita. Contudo, só pela identificação das características conceptuais conseguimos compreender a forma como a criança interpreta e integra todos os conhecimentos e características que atribui à escrita.”
(Mata, 2008:33)

Assim, começámos por analisar as produções escritas das crianças com recurso à ficha de diagnóstico cedida pela educadora cooperante e que fora elaborada no início do ano letivo. Esse documento, denominado pela educadora cooperante de ficha de avaliação diagnóstica, continha diversas propostas mas que não serão aqui referidas por não estarem relacionados com o que realmente pretendíamos analisar com o nosso projeto de investigação-ação. Na verdade, apenas uma dessas propostas, a proposta 7, foi tida em conta para efetuarmos a nossa análise comparativa, uma vez que dizia respeito às fases de escrita em que as crianças se encontravam no início da nossa intervenção e no final da mesma.

O documento, tal como o nome indica, foi elaborado com a intenção de avaliar os conhecimentos das crianças no início do ano letivo relativamente a todas as áreas do conhecimento.

A análise que se segue, em primeiro lugar, tem como objetivo identificar a fase em que se encontravam as crianças que constituem a amostra de onze crianças, no início do ano letivo. Desta amostra não constam todas as crianças, porque o teste diagnóstico foi efetuado apenas às crianças que iriam ingressar no 1.º CEB.

Posteriormente, foi efetuada uma outra análise das produções das crianças no fim do ano letivo, sendo que aqui a amostra foi um pouco maior, pois considerámos pertinente colocar o mesmo desafio a algumas crianças de 4 anos, sendo que a primeira amostra era constituída por crianças dos 5/6 anos.

Esta última análise foi estruturada com o propósito de verificar de que forma todo o ambiente gerado ao longo do ano letivo foi influenciador de novos conhecimentos/conceções sobre a linguagem escrita.

2.1 Análise dos registos das crianças

2.1.1 Análise dos registos efetuados no início do ano letivo

Os registos das crianças efetuados no início do ano letivo, a partir de uma ficha de avaliação diagnóstica aplicada pela educadora cooperante a uma amostra de onze crianças, permitiram-nos concluir que estas se encontravam em diferentes fases de escrita, como veremos em seguida.

Criança A (4 anos e 10 meses)

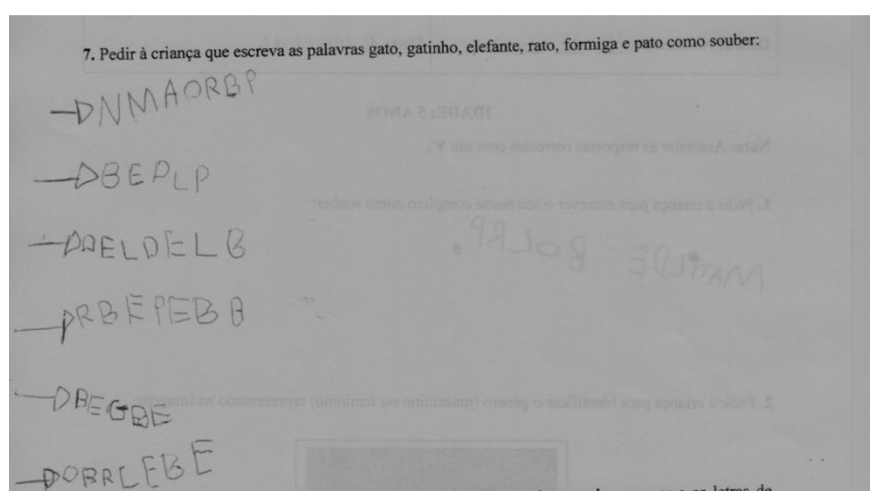


Fig.10 – Registo da *criança A* no início do ano letivo.

Criança B (5 anos e 4 meses)

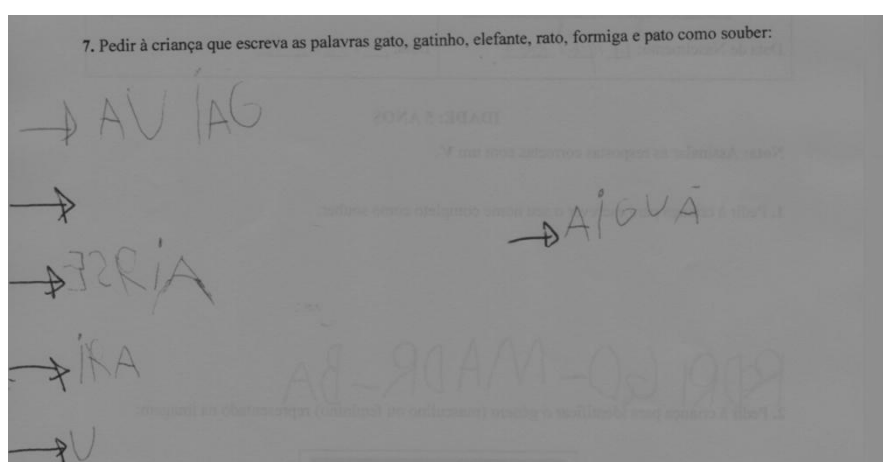


Fig.11 – Registo da *criança B* no início do ano letivo.

Neste dois registos, podemos observar que as crianças utilizavam aleatoriamente letras ou pseudo-letras não relacionando a linguagem escrita com a linguagem oral. Em quase todas as palavras, utilizavam um número variável de grafemas, que variavam de palavra para palavra. Estas crianças encontravam-se ainda na fase da escrita pré-silábica.

Criança C (5 anos e 6 meses)

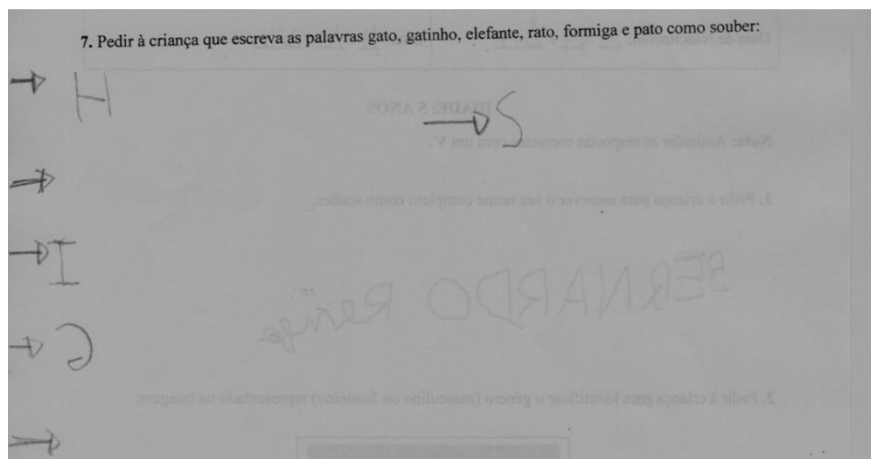


Fig.12 – Registo da *criança C* no início do ano letivo.

Crianças D (5 anos e 5 meses)

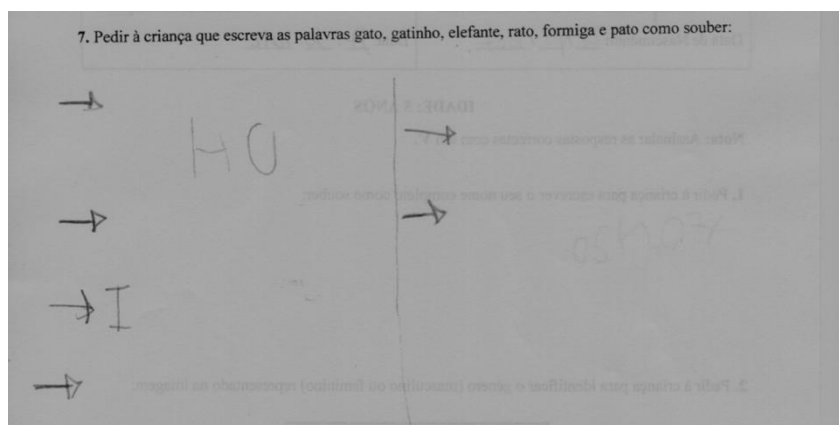


Fig.13 – Registo da *criança D* no início do ano letivo.

Relativamente a este dois registos, é nítida a existência do conhecimento de algumas letras. Por exemplo, na escrita da primeira palavra (gato), as crianças utilizavam letras aleatoriamente, embora se note que existia alguma consciência da representação gráfica de alguns sons (por exemplo no segundo caso, a criança, ao

pretender escrever a palavra “gato”, escreveu a letra “U” no final da palavra fazendo assim a correspondência ao som [u], o que significa que já tem uma ligeira consciência fonológica.

No entanto, em ambos os casos, não foram além desse aspeto, mostrando não ter ainda consciência da palavra.

Posto isto, e analisando os quatro registos, podemos concluir que as duas primeiras crianças se encontravam, no início do ano, na fase pré-silábica, e que as duas últimas revelavam já possuir algum grau de consciência fonológica, embora apenas escrevessem grafemas para representar palavras.

No caso da criança E, cujo registo a seguir se transcreve, observamos a existência de uma escrita silábica, ou seja, utiliza uma letra para representar uma sílaba, fazendo variar as letras da mesma palavra e de palavra para palavra, embora manifeste já sinais de se encontrar numa fase de transição para a escrita com fonetização, (por exemplo, escreve AU para representar a palavra “gato”, mostrando associar os grafemas A e U aos sons das vogais que constituem as duas sílabas da palavra: também em HILT se nota essa fonetização, embora aqui a criança tenha escolhido maioritariamente consoantes para representar cada sílaba e nem sempre associando o grafema à sílaba). No entanto, a criança estabelece um critério geral, que regula as suas produções e que faz com que se centre no som das palavras.

Criança E (5 anos e 1 mês)

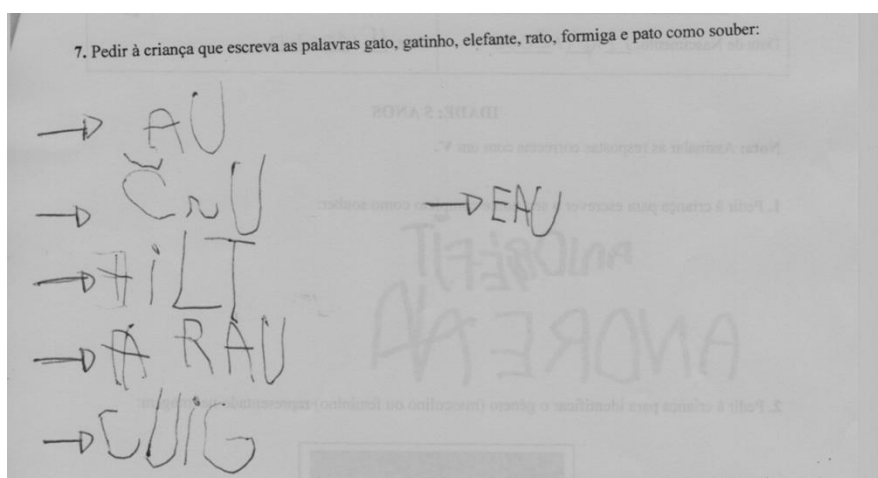


Fig.14 – Registo da *criança E* no início do ano letivo.

As outras duas produções que a seguir reproduzimos já demonstram que as crianças F e G estavam mais desenvolvidas em termos de escrita: a criança G encontrava-se na

fase da escrita com fonetização embora escrevesse alguns grafemas ainda em espelho, enquanto a criança F, apesar de ser mais nova do que a criança G, já conseguia uma escrita mais alfabética, particularmente visível nos casos em que escreveu perfeitamente GATO e GATINHO, embora ainda não o tivesse feito nas restantes palavras.

Criança F (5 anos e 7 meses)

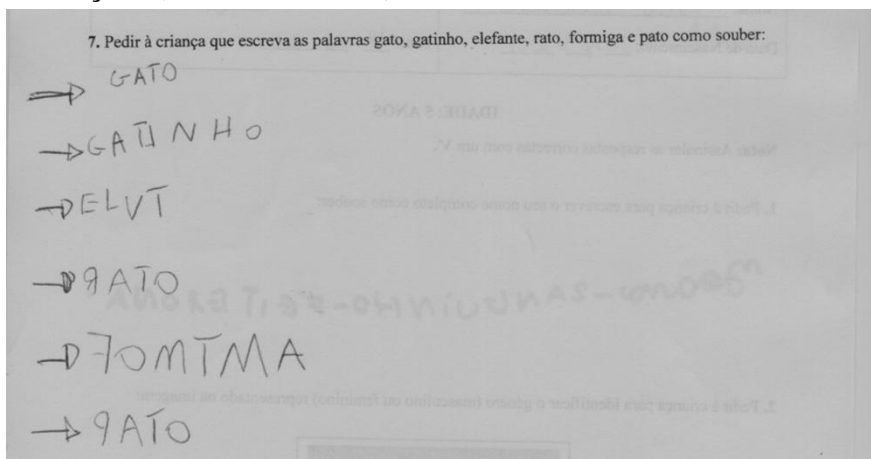


Fig.15 – Registo da *criança F* no início do ano letivo.

Criança G (5 anos e 10 meses)

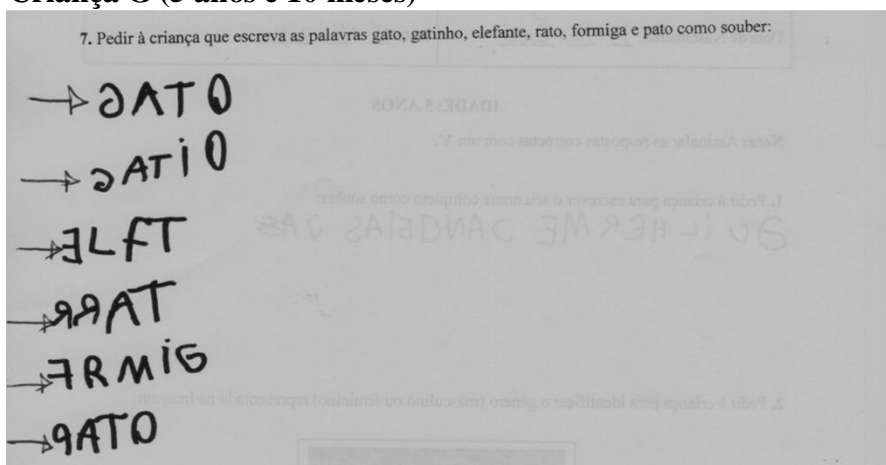


Fig.16 – Registo da *criança G* no início do ano letivo.

Criança H (5 anos e 4 meses)

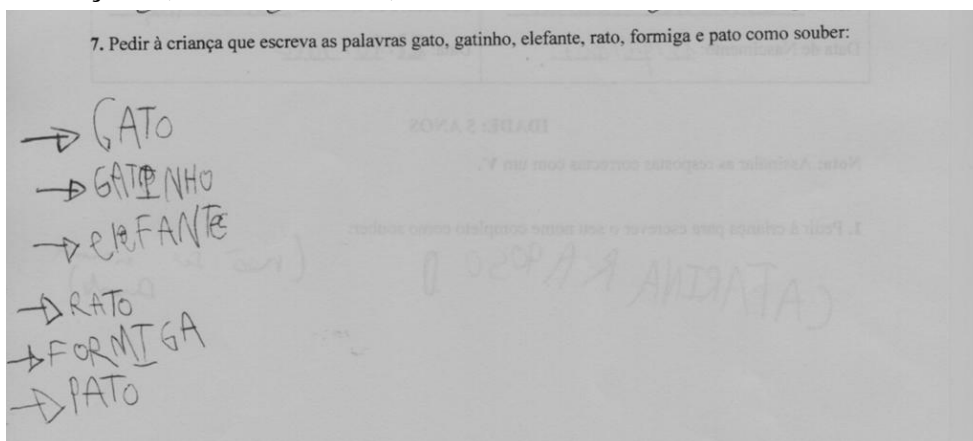


Fig.17 – Registo da *criança H* no início do ano letivo.

No caso da criança H, cujo registo surge transcrito anteriormente, percebemos que se encontrava, no início do ano letivo, claramente na fase da escrita alfabética, escrevendo na perfeição todas as palavras que lhe eram solicitadas.

As restantes crianças não fizeram qualquer registo escrito, alegando não saber escrever, como mostram as imagens seguintes.

Criança I (5 anos e 2 meses)

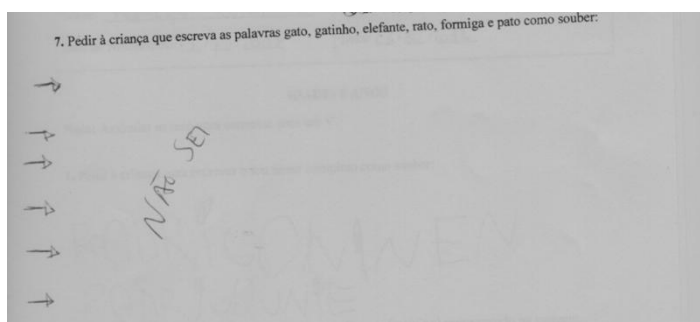


Fig.18 – Registo da *criança I* no início do ano

Criança J (5 anos e 4 meses)

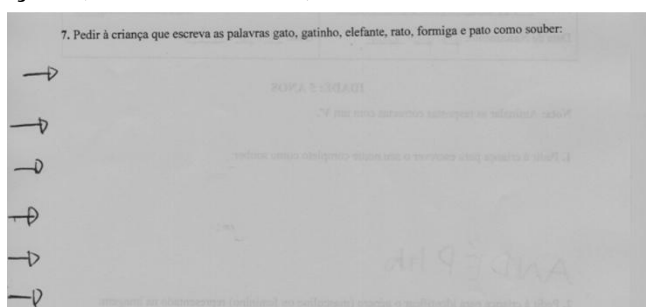


Fig.19 – Registo da *criança J* no início do ano

Criança L (5 anos e 1 mês)

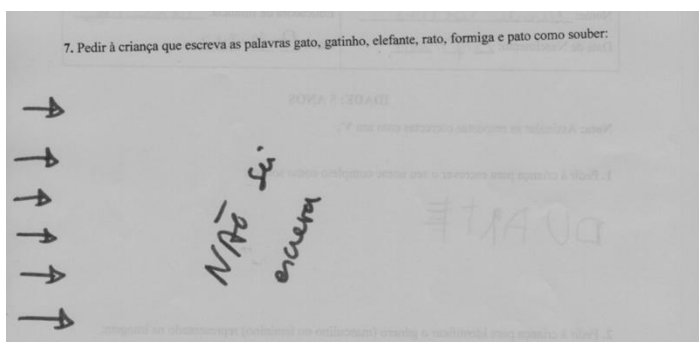


Fig.20 – Registo da *criança L* no início do ano

3.2.2. Análise dos registos efetuados no final do ano letivo

Esta outra análise foi efetuada no final do ano letivo, a partir de um novo documento elaborado pelas crianças, semelhante ao aplicado no início do ano pela educadora cooperante, e pretende mostrar a influência do ambiente gerado ao longo do ano letivo no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para esta análise, utilizou-se uma amostra de catorze crianças: oito com 6 anos, quatro com 5 anos e duas com 4 anos.

Criança A (5 anos e 6 meses)

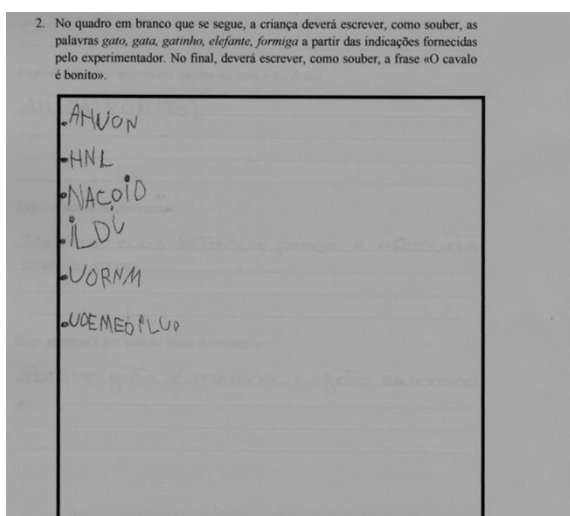


Fig.21 – Registo da *criança A* no fim do ano letivo.

Através deste registo, podemos verificar que a criança A ainda permanece na fase pré-silábica; contudo, mostra uma pequena evolução no que diz respeito à consciência e ao reconhecimento de alguns sons e grafemas. Na escrita de palavras, escreve vários grafemas embora já reconheça alguns sons das letras e por esse motivo escreve algumas letras correspondentes ao som que pronuncia.

Faz variar o número de grafemas e os próprios grafemas de palavra para palavra.

Na escrita de frases não efetua os respetivos espaços; no entanto, utiliza um número maior de grafemas. Na indicação de palavras na frase, indicou-as de forma vaga.

Não efetuou verbalização antes nem durante a escrita e a leitura que realizou foi global.

Criança B (6 anos e 6 dias)

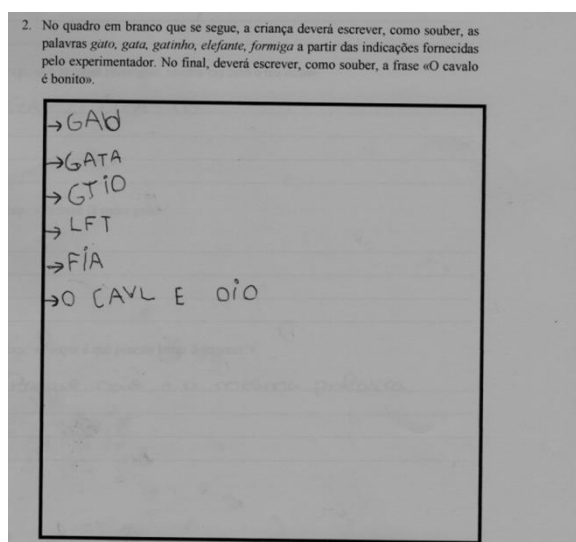


Fig.22 – Registo da *criança B* no final do ano letivo.

No registo da criança B é nítida a evolução e podemos afirmar que passou da fase pré-silábica para a fase silábica com fonetização. Observando o registo, podemos verificar que já existe o estabelecimento de um critério geral nas suas produções, centrando-se essencialmente no som das palavras, embora mostre ter, ainda, uma escrita silábica.

A escolha das letras não é aleatória. Com regularidade faz corresponder uma

letra a uma sílaba, embora em gata já escreva corretamente a palavra. Na escrita de frases já efetua os respetivos espaços entre palavras. Não verbalizou, antes nem durante a escrita.

Quanto ao pedido de assinalamento de uma palavra na frase, este foi coerente com o lugar na frase, embora não conseguisse identificar o artigo no início da frase, sendo que o assinalou como estando no mesmo lugar que o adjetivo “bonito”.

Criança C (6 anos e 2 meses)

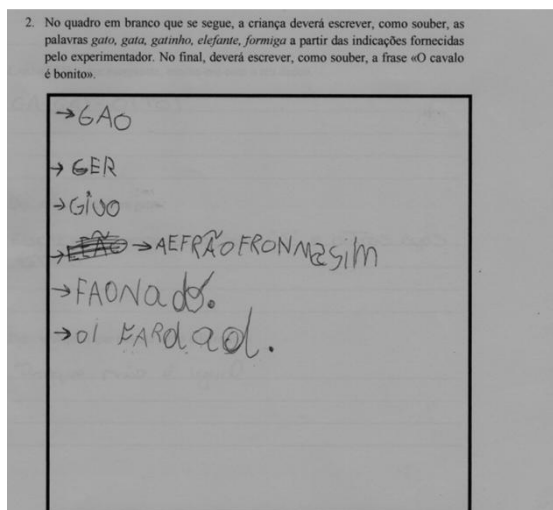


Fig.23 – Registo da *criança C* no final do ano letivo.

No registo da criança C, podemos verificar que existe uma pequena evolução, encontrando-se, assim, numa fase transitória entre a fase pré-silábica e a fase silábica.

Escreve alguns grafemas que conhece e que estão associados ao som da palavra pedida, como é o caso das palavras começadas pela letra “G”.

Quando não consegue fazer esse exercício, limita-se a escrever diversos grafemas de forma indiferenciada, não conseguindo relacionar a escrita com a oralidade. Utiliza um número maior de grafemas na palavra “elefante”, não sabendo justificar o porquê.

Na escrita de frases, apenas efetuou o espaço entre o artigo e o nome, sendo que no resto das palavras escreveu tudo junto, e utilizou uma quantidade de grafemas muito próxima da que usa nas palavras. Não verbalizou antes nem durante a escrita e a leitura foi realizada de forma global. Na indicação de palavras de uma frase, indicou-as de forma vaga.

Criança D (6 anos e 19 dias)

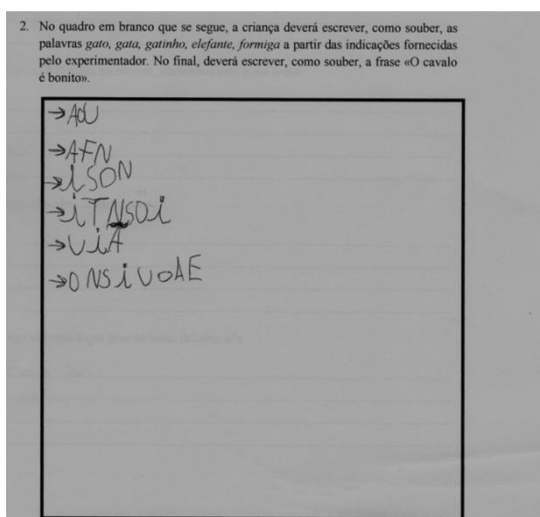


Fig.24 – Registro da *criança D* no final do ano letivo.

Também a criança D mostra ter tido uma pequena evolução; contudo, e apesar de já demonstrar alguns sinais de transição para a escrita silábica como sucede em gato, que escreve AU, a sua escrita ainda é predominantemente pré-silábica.

No geral a criança, em algumas situações, ainda não relaciona a linguagem escrita com a oral, embora escreva algumas

letras correspondentes a alguns sons como é o caso das duas primeiras

palavras em que escreve a letra A para representar o som (ga). No caso da palavra “formiga”, utiliza uma letra para cada sílaba.

Na escrita de frases, não efetua os respetivos espaços entre palavras e utiliza um número de grafemas muito próximo do que usa para as palavras. Não verbalizou antes nem durante a escrita e a leitura na sua maioria era feita de forma global.

Ao indicar as palavras numa frase, fê-lo de forma vaga.

Criança E (6 anos e 9 meses)

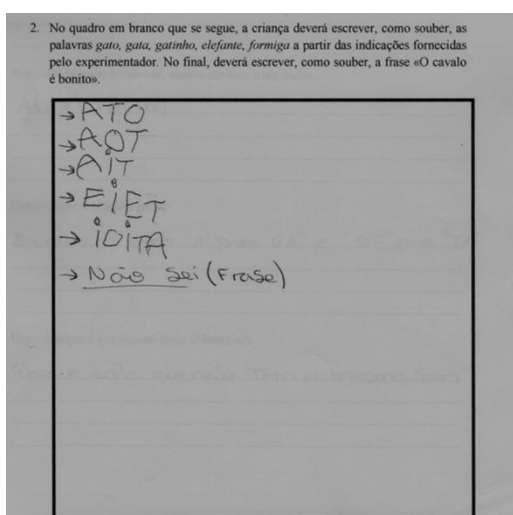


Fig.25 – Registo da **criança E** no final do ano letivo.

A criança E mostra ter tido uma pequena evolução; contudo, da análise às suas produções, podemos considerar que se mantém na fase silábica, pois a escolha dos grafemas não é completamente aleatória, existindo uma tentativa de associar um ou mais grafemas a cada sílaba.

Por exemplo, na primeira palavra apenas não escreve a letra G; na segunda palavra,

depois de ser questionada sobre o porquê de

ter trocado as últimas letras, a criança respondeu porque acha que não têm o mesmo som, mostrando centrar-se nos valores sonoros das palavras.

O mesmo aconteceu para as restantes palavras: escreveu algumas letras que conhecia e cujo som estava associado. Não verbalizou antes nem durante a escrita; no entanto a leitura foi feita silabicamente. Não conseguiu escrever a frase justificando ainda não saber escrever frases. Saliente-se que esta criança era acompanhada em sessões de terapia ocupacional.

Criança F (6 anos e 3 meses)

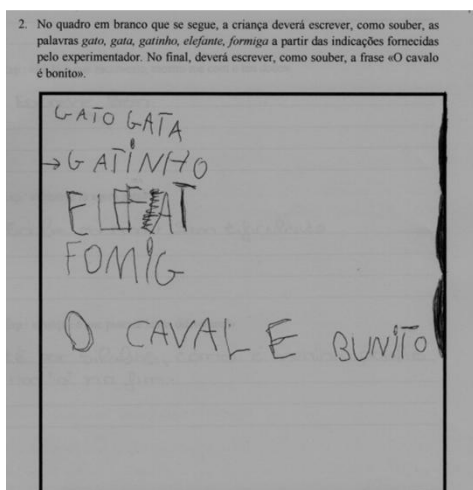


Fig.26 – Registo da **criança F** no final do ano letivo.

Esta criança encontra-se numa fase de transição da escrita com fonetização para a escrita alfabética, uma vez que é notória a utilização de critérios linguísticos, não sendo a escolha das letras arbitrária.

Mostra conseguir diferenciar graficamente o género. Verbaliza após ter escrito, como uma forma de confirmação. Na escrita da frase, aplica corretamente os espaços entre palavras. Aquando do pedido de assinalamento de uma palavra na frase, efetuou de forma coerente com o lugar

da palavra na frase, conseguindo diferenciar o artigo.

Criança G (6 anos e 6 meses)

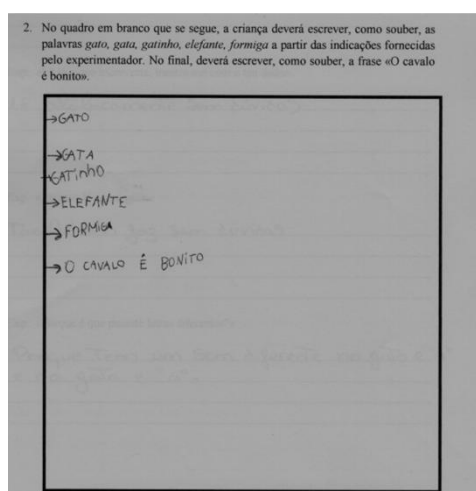


Fig.27 – Registo da *criança G* no final do ano letivo.

A criança G teve uma grande evolução, encontrando-se no final do ano na fase da escrita alfabética. Já segue critérios linguísticos e a escolha das letras não é de todo arbitrária. A verbalização precedeu a escrita.

Na escrita, apresentou uma grande destreza, sendo o assinalamento de palavras na frase coerente com o lugar que aí ocupam.

Criança H (6 anos e 5 dias)

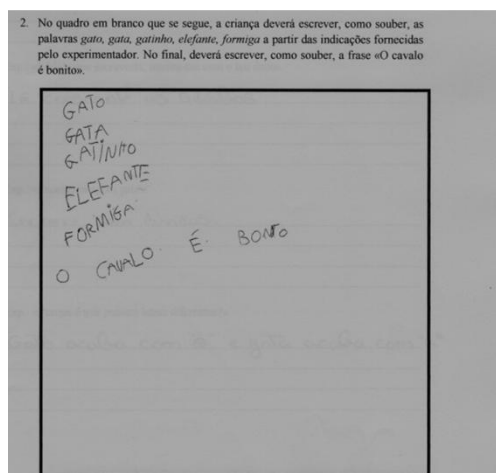


Fig.28 – Registo da *criança H* no final do ano letivo.

Esta criança encontra-se também, na fase da escrita alfabética, fazendo corresponder um grafema a cada fonema.

Escreve já tendo em consideração critérios linguísticos; logo, a escolha das letras não é aleatória. Verbalizou durante e depois da escrita das palavras e frase. Escreveu de forma clara frases e conseguiu assinalar corretamente as palavras nas frases.

Criança I (5 anos e 10 meses)

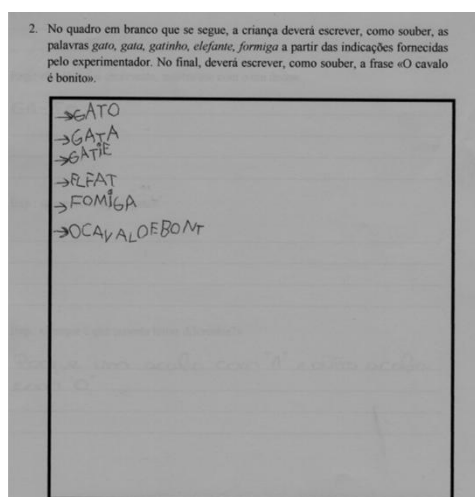


Fig.29 – Registo da *criança I* no final do ano letivo.

A criança I, que foi uma das crianças que no início do ano alegou não saber escrever, mostra com este registo ter tido uma grande evolução, ao ponto de verificarmos que se encontra na transição da fase da escrita silábica com fonetização para a escrita alfabética.

É visível que a escolha das letras não foi feita ao acaso e que utiliza uma escrita silábica, não conseguindo contudo representar, ainda, determinados sons, como é o caso da palavra formiga, em que é omissa o som [r] e o som [p]

como em «ninho». Verbalizou durante a escrita e parou muitas vezes para pensar como fazer. Consegue escrever frases, embora não represente ainda alguns sons.

Na indicação de palavras na frase, a criança conseguiu fazê-lo sem ter dúvidas, inclusivamente, identificou o artigo no lugar certo. No entanto, não faz ainda corretamente o espaçamento entre palavras.

Criança J (6 anos e 19 dias)

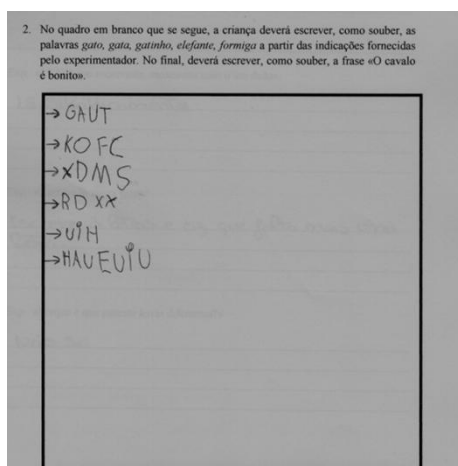


Fig.30 – Registo da *criança J* no final do ano letivo.

Relativamente a esta criança, que também não tinha conseguido escrever nada no início do ano, mostra-nos agora já ter algumas conceções de escrita.

Contudo, e da observação deste registo podemos verificar que a criança J se encontra ainda na fase pré-silábica.

Não associa a linguagem escrita à oral, escrevendo grafemas de forma aleatória, os grafemas mudam de palavra para palavra.

Na escrita de frases não efetua os respetivos espaços e a quantidade de grafemas é muito próxima da usada nas palavras. Não efetua verbalizações e a leitura que faz é global. Quanto à indicação de palavras na frase, foi feita aleatoriamente.

O mesmo aconteceu com a criança L, como podemos verificar na imagem seguinte.

Criança L (5 anos e 9 meses)

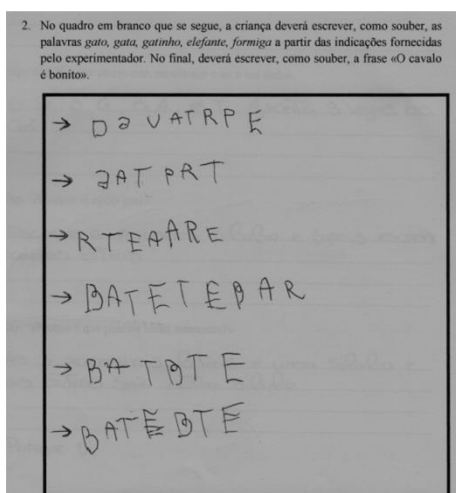


Fig.31 – Registo da *criança L* no final do ano letivo.

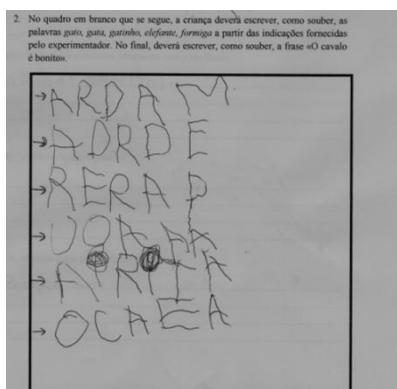
Como foi referido inicialmente, para além das onze crianças que iriam ingressar no 1.º CEB, foi decidido aplicar o mesmo questionário a mais três crianças mas, agora, com idades inferiores, nomeadamente de quatro anos. A fim de percebermos como reagiriam a este tipo de atividade e para tentarmos perceber em que fase se encontravam, nomeadamente se ainda estariam na fase das garatuñas, decidimos aplicar o documento que adotámos para as restantes crianças.

Como podemos observar, os três registos mostram-nos que as crianças M, N e O se encontram na fase pré-silábica, em que não existe um critério linguístico; são escritas as letras que conhecem do dia-a-dia. Os grafemas variam de palavra para palavra.

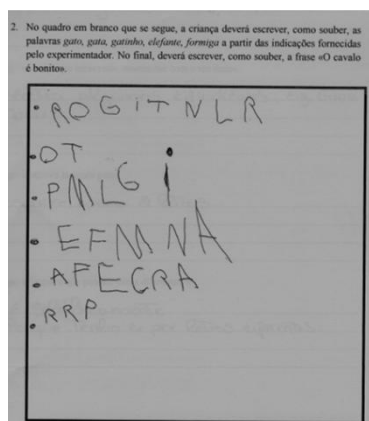
Na escrita de frases não efetuam os espaços entre palavras, e a quantidade de grafemas é equivalente à das palavras. Realizaram uma leitura global.

Vv

Criança M (4 anos)



Criança N (4 anos)



Criança O (5 anos)

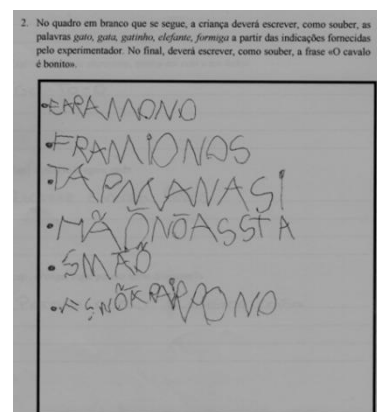


Fig.32;33;34 – Registo das crianças que não irão ingressar no 1.º CEB.

Através da análise comparativa dos registos escritos das crianças, podemos deduzir que o ambiente gerado ao longo de toda a prática foi um fator determinante para a evolução a nível da escrita nas crianças.

Os diferentes registos mostram-nos também que existem crianças que, por diversos motivos, já se encontram numa fase bastante evoluída, fator que por um lado se torna preocupante em termos de progressão no futuro, pois mostram ser crianças bastante estimuladas e o facto de no primeiro ciclo terem de fazer uma regressão nos conhecimentos pode levar a uma desmotivação, caso não sejam motivadas pelos professores.

Desta análise, podemos observar que, na sua maioria, as crianças mostram-se muito entusiasmadas com o facto de “poderem escrever”, pois pensam que o ato de escrever é sinónimo de que “já estão crescidas” e já conseguem fazer o mesmo que os adultos.

Ficou também perceptível que a idade não é fator predominante na evolução das conceções de escrita e leitura, como podemos verificar em crianças de 6 anos que ainda estão na fase pré-silábica, enquanto a maioria das crianças com esta idade já se encontra na fase silábica ou até mesmo na fase da escrita com fonetização.

4. Descrição, análise e reflexão das atividades implementadas ao longo do projeto de Investigação-Ação

As atividades implementadas no âmbito do nosso projeto de investigação-ação intitulado «**Da literacia emergente à emergência da escrita no jardim de infância**», e que passaremos a descrever de forma reflexiva, foram concebidas, planeadas e executadas tendo em conta o princípio integrador e a articulação entre as várias áreas e domínios. O projeto foi implementado ao longo de oito semanas de intervenção, que surgiam de forma alternada com as do nosso par pedagógico. No entanto, não houve interrupções nesta dinâmica aquando da intervenção do nosso par pedagógico, até porque o tema do seu projeto de investigação-ação se prendia com a organização e a dinamização da área da biblioteca. Tal significa que, durante as dezasseis semanas da intervenção realizada pelo par, as crianças tiveram contacto com um ambiente favorável à criação do gosto pela leitura e pela escrita, desenvolvendo competências nesses dois domínios.

Pensamos, tal como defende Marchão (2012) que, em contexto pré-escolar, se deveria adotar a pedagogia participativa e por projeto e não por áreas de conteúdo ou por temas, mas nem sempre tal é possível devido a constrangimentos que decorrem da própria gestão curricular e das opções do educador ao conceber o plano curricular para a sua sala de atividades. Por isso, e porque a nossa intenção era dar continuidade às opções da educadora cooperante, optámos por planificar de acordo com os temas previstos no plano curricular pensado e desenhado pela educadora cooperante, tentando, contudo, com o aval dos professores supervisores, planejar outras atividades para além das que já faziam parte das práticas da educadora.

O projeto implementado obedeceu, portanto, como referimos, a uma lógica de transversalidade entre as várias áreas e domínios contemplados nas OCEPE e teve como principal intuito criar um ambiente rico em literacia que permitisse às crianças terem contacto com diversos materiais de leitura e escrita e assim, gradualmente, irem desenvolvendo a sua curiosidade sobre a linguagem escrita, experimentando *ler* e *escrever*, de forma voluntária e espontânea.

Apresentamos de seguida as atividades que seleccionámos para incluir neste Relatório Final de PIS, procurando refletir sobre as metodologias adotadas e os efeitos produzidos no grupo de crianças.

Atividade 1 – *Conta-me, tu, uma história!*

A primeira atividade que aqui descrevemos de forma reflexiva inseria-se na Área do Conhecimento do Mundo, embora a tivéssemos pensado numa perspetiva integradora, relacionando-a com os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, e ainda com o domínio da expressão plástica. Era nosso propósito, com esta atividade, introduzir o conteúdo «Os habitats» de forma lúdica e apelativa, levando as crianças a descobrirem e a relacionarem cada animal apresentado ao *habitat* correspondente. Pretendíamos também que as crianças conseguissem associar a cada animal o seu tipo de alimentação, embora prévissemos à partida que não conseguiriam sozinhas fazer essa associação. Ainda assim, quisemos experimentar e perceber as conceções que as crianças já possuíam sobre esse tema.

Num primeiro momento, foram apresentadas duas maquetas que havíamos previamente construído: uma representando uma floresta e a outra representando uma

quinta, sem animais. Neste primeiro momento, e a partir da observação das duas maquetas, as crianças identificaram de imediato os dois *habitats* representados e avançaram com a indicação dos animais que neles habitam. Disseram ainda quais os que eram mamíferos e os que não o eram, e ainda houve tempo para se falar sobre o tipo de alimentação deste tipo de animais.

Seguidamente, foi proposto às crianças que, de entre todas as imagens de animais que lhes apresentámos em cartões previamente elaborados, escolhessem as que desejavam e tentassem contar uma história em conjunto, com a nossa ajuda. As crianças aderiram com entusiasmo a essa proposta e interrogaram-nos sobre o modo como a iríamos realizar.

Depois de lhes darmos as instruções – cada criança escolheria uma imagem e a partir dessa imagem daria o seu contributo para a construção oral da narrativa -, demos início à atividade propriamente dita. A participação das crianças na tomada de decisões relativas ao evoluir da história fez com que estas se motivassem e se envolvessem ainda mais ativamente no desenrolar da atividade, pois sentiam a história como sua. Desta forma, mesmo as crianças que normalmente adotavam comportamentos mais passivos e reservados quiseram dar o seu contributo para a estruturação da narrativa, tendo sido as suas opiniões valorizadas e incluídas na história que em conjunto estávamos a construir, oralmente.

O facto de as crianças poderem participar numa narração oral surpreendeu-as, porque, tal como fomos registando nas notas de campo, algumas julgavam que não eram capazes, que não sabiam contar histórias porque “isso [era] uma coisa de adultos”. Não só foi importante desconstruírem esse preconceito como também foi benéfico para as crianças perceberem que as histórias não habitam só nos livros e que tudo o que é dito ou contado pode ser registado pela escrita, porque esse foi um dos objetivos que delineámos para a atividade: registar por escrito, na presença das crianças, a história inventada pelo grupo, para depois de escrita poder ser lida por nós e ilustrada pelas crianças.

Para além de ajudar as crianças a ativarem os seus conhecimentos prévios sobre a estrutura da narrativa (muitas utilizavam, no momento da sua intervenção, um articulador de discurso, normalmente o conector «E depois...»), revelando que tinham interiorizado a forma de encadeamento entre frases), esta tarefa contribuiu também para que as crianças percebessem que não só o que é dito ou contado pode ser escrito mas que também tudo o que é escrito pode ser lido, uma vez que, à medida que as crianças

iam inventando uma parte da história, íamos fazendo o registo escrito na sua presença, para no final da atividade procedermos à sua leitura. As crianças vibraram ao ouvir ler a história que tinham inventado e, inclusivamente, queriam inventar mais.



Fig.35 – Uma das crianças a inventar uma história através de imagens cedidas.

Atividade 2 – Gostar de *Beijinhos, Beijinhos*

À semelhança do que sucedeu noutros momentos da nossa PIS, em que privilegiámos a leitura por prazer sem qualquer tipo de exploração da história, a leitura do livro *Beijinhos, Beijinhos* tinha como intuito primordial permitir às crianças estabelecer uma relação afetiva com o livro e o ato de ouvir ler. Sabemos da importância que esses momentos de leitura expressiva têm no desenvolvimento do imaginário infantil, não só por alimentarem a fantasia da criança como também pelo facto de proporcionarem a fruição da leitura (do texto e da imagem).

Na verdade, entendemos que o principal objetivo da literatura infantil é o de proporcionar esse prazer através do *jogo de sedução* (cf. Balça e Pires, 2013: 5), embora consideremos que, nesse processo de mediação de leitura, o adulto não poderá menosprezar o poder da imagem na criação de um clima emocional que será determinante na adesão da criança ao livro que se lhe oferece ao olhar.

Nesses momentos de leitura expressiva, o importante é criar um ambiente encantatório que crie nas crianças a curiosidade e o deslumbramento, sendo imprescindível atender aos seus gostos pessoais e simultaneamente à qualidade do livro selecionado, uma vez que se pretende alargar a capacidade imaginativa da criança e a sua sensibilidade artística pela via da fruição - da palavra e da imagem.

Escolhemos o livro *Beijinhos, Beijinhos* para dar conta dessa prática educativa que tem como objetivo estimular o prazer de ouvir ler, mas também porque o grupo de

crianças da sala de atividades tinha alguma dificuldade na expressão do afeto. Pensámos então que o livro, pelo facto de abordar, de forma ternurenta, a temática dos afetos, poderia criar uma adesão do grupo à história, o que de facto veio a acontecer, porque as crianças desde o início da leitura se mostraram interessadas, mantendo-se atentas e silenciosas enquanto ouviam ler a história.

A obra aborda de facto a temática dos afetos de uma forma bastante enternecedora, uma vez que, partindo da questão inicial «Como é que é um beijinho?», apresenta vários tipos de beijinhos através de metáforas, comparações e sinestésias que proporcionam à criança o contacto com o discurso literário e com ilustrações adequadas ao estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Registe-se, a título de exemplo, algumas passagens do livro elucidativas a este respeito: “um beijinho é uma coisa muito doce, como uma bola de algodão a acariciar-te a bochecha”; “[os beijinhos] do João são sempre de chocolate”.

As ilustrações, que íamos mostrando aquando da leitura sem qualquer tipo de exploração, suscitavam nas crianças expressões de contentamento, que eram traduzidas por interjeições («Oh!» ; «Ah!») e algumas expressões que demonstravam como o livro estava a ser “recebido”: «Tão giro!»; «Tão fofinho». A título de exemplo, apresentamos uma das ilustrações do livro que gerou mais comentários por parte das crianças:



Fig.36 – *Imagem do Livro Beijinhos Beijinhos*

Optámos por deixar as crianças expressarem livremente as suas emoções sem as interrompermos. Desta forma, percebemos que as crianças estavam a gostar da história, a fruí-la, não sendo por isso necessário qualquer tipo de abordagem uma vez que, pela

reação das crianças, compreendemos que o nosso objetivo (estimular o prazer pela leitura) havia sido atingido. O mesmo aconteceu, naturalmente, noutros momentos da nossa PIS.

No final da história, e de forma a perceber se o livro tinha tido efeito ao nível da expressão dos afetos, perguntámos apenas às crianças se gostavam de dar e receber beijinhos. Todos disseram em coro «Siiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii!»), mas, quando lhes propusemos que dessem um beijo ao colega do lado e que dissessem a que sabia esse beijo, os meninos que estavam sentados ao pé de outros meninos não o quiseram fazer, referindo que «Os meninos não dão beijinhos a outros meninos».

Não esperávamos essa recusa, pelo que foi necessário conversar com as crianças e desconstruirmos em conjunto, sem violentar as opiniões dos meninos em causa, que os beijinhos são apenas formas de mostrar o nosso carinho pelos outros. Após a conversa, alguns rapazes não se importaram de dar um beijo a outro rapaz, mas sentimos que ainda há preconceitos nesta idade relativamente a questões de género.

Sem que tivesse sido um momento planeado, acabámos por fazer apelo à igualdade de género, fazendo participar as crianças numa conversa muito interessante sobre as concepções de género que as crianças possuem. Por exemplo, as raparigas mostraram-se mais recetivas à demonstração do afeto mas também referiram que não há problema em se vestirem de azul ou brincarem com carrinhos. Os rapazes mostraram-se contudo mais reticentes, o que nos leva a pensar que é necessário ainda desenvolver estratégias junto destas crianças para promover a igualdade de género.

Esta situação fez-nos pensar que, no nosso futuro profissional, teremos de agir conscientemente e com intencionalidade pedagógica de modo a promover a igualdade de género o mais precocemente possível.

Atividade 3 – A minha casinha

Esta atividade inseriu-se na área da Expressão e Comunicação, sendo uma tarefa integradora cruzando os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e a expressão plástica.

Neste sentido a atividade surge no âmbito da elaboração do presente projeto e com o intuito de observar as concepções das crianças sobre a temática da escrita e leitura.

Através desta atividade tentou-se, com sucesso, trabalhar a sensibilidade estética, a criatividade, a cooperação e desenvolver competências a nível dos aspetos figurativos da linguagem escrita

Era nossa intenção abordar, de uma forma simples e lúdica, um poema de Luísa Ducla Soares, intitulado «A minha casinha».

A escolha deste poema deveu-se ao facto de ser um poema com uma linguagem adequada às faixas etárias com que trabalhámos, e por ser um poema onde se poderiam cruzar as diferentes áreas de conhecimento.

Para que houvesse uma melhor apreensão do texto, foi realizada mais do que uma leitura do poema; de seguida, foi sugerido às crianças que inventassem oralmente um poema à semelhança do que tinham ouvido. As crianças entusiasmaram-se de imediato e explicámos como iríamos proceder. Assim, e depois de assimilarem as instruções, iniciámos a elaboração coletiva da “nossa casinha”: nós íamos lendo cada verso (incompleto) do poema e as crianças iam completando com palavras diferentes das que constavam no poema de Luísa Ducla Soares. Simultaneamente fomos registando o poema no quadro. Esta atividade foi bem aceite pelas crianças, pois até as mais novas estavam entusiasmadas em inventar coisas para construir a casa e descobrir rimas.

Este processo foi essencial para que as crianças conseguissem compreender que cada texto deve ser lido com expressividade diferente, seja uma notícia, seja uma história ou um poema. A este nível, a leitura exerce uma influência decisiva na adesão (ou não adesão) das crianças ao texto lido e fá-las compreender, ainda que intuitivamente, que os textos transmitem sentimentos e que esses sentimentos passam inevitavelmente para o leitor.

Após este momento, e por sugestão nossa, as crianças formaram pares e desenharam a casa do poema que tinham inventado recorrendo sempre que possível a diferentes materiais. Foram as crianças a decidir quais os materiais que deveriam utilizar em cada situação. Por exemplo, disseram que a chaminé era um pau e a porta era de areia. Então fomos à rua recolher esses materiais, para grande alegria das crianças.

Através desta atividade foi possível às crianças libertarem a sua sensibilidade estética, a sua criatividade, o seu vocabulário e, naturalmente, o seu espírito de cooperação.

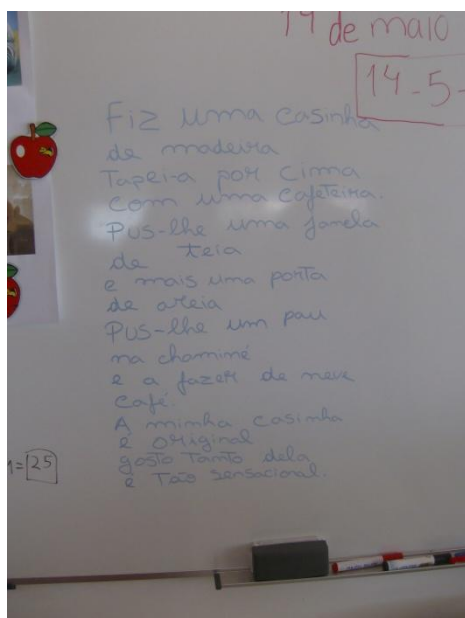


Fig.37 – Poema “A minha casinha” de Luísa Ducla Soares, reinventado pelas crianças.



Fig.38 – Construção da casinha descrita no poema reinventado.

Atividade 4 – A Família C

Esta atividade desenvolveu-se no âmbito da temática da família e foi uma atividade que se enquadrava na área de conteúdo da Expressão e Comunicação e também a nível da Formação Pessoal e Social.

A história *A Família C* retrata a vida de uma família que gosta muito de circo e, como tal, as personagens comportam-se como se pertencessem a tal espetáculo.



Fig.39 – Capa do livro *A família C*

Com esta atividade, pretendia-se essencialmente auxiliar as crianças a compreenderem o texto e as imagens, bem com as mensagens veiculadas pela obra.

Nesta leitura articulada entre texto e imagem, foi feita a exploração da capa, na fase de pré-leitura, tendo sido colocadas questões por forma a levar as crianças a desenvolverem as suas capacidades percetivas e a conseguirem antecipar o conteúdo do livro.

Colocámos várias questões às crianças com esse intuito e de forma a estimular a sua curiosidade, tais como: “De que acham que fala o livro?”, “Porque será que estão aqui pernas?”, “De quem serão essas pernas?”, “Porque aparece aqui este gato?”, “Porque será que este livro se chama *A família C*?”. A resposta a esta última pergunta só foi desvendada no fim da história, para que houvesse um maior *suspense*, e para que não se descobrisse logo toda a história ainda antes de iniciar a sua leitura.

Durante a leitura, fizemos pequenas interrupções, e colocámos algumas questões ao grupo, tais como, “É o pai quem costuma fazer o pequeno-almoço?”, “Porque estará ele de cabeça para baixo?”, “Porque é que a mãe tem um megafone na mão?”, “O que é que o menino está a fazer? Porque é que existem bolas e tacos no meio dos livros?”, “Já viram por onde eles saíram? Não vos faz lembrar nada?”, “Sabem o que é um alfaiate? O que vos parece que está a fazer o pai em cima de uma linha?”, “Aonde é que será que esta família não quer chegar tarde?”, “Afim qual era o espetáculo preferido desta família?”.

No nosso entendimento, esta obra sugere este tipo de abordagem e de exploração, com interrupções frequentes, na medida em que a leitura do texto verbal só se compreende pela leitura em simultâneo com a ilustração (o que acontece aliás com a maioria dos álbuns narrativos para a infância). No entanto, se em alguns deles não é necessário qualquer tipo de abordagem, neste caso, se o adulto não for colocando questões que antecipem a leitura, a criança dificilmente conseguirá compreender o fio condutor da história e as mensagens subliminares.

Na fase de pós-leitura foram colocadas as seguintes questões: “Em que será esta família C diferente de outras que vocês conhecem?”; “Como costumam ser as manhãs em vossa casa: estão sempre todos à pressa?”

As questões colocadas na fase de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, tiveram como intuito ajudar as crianças a compreender a história e a refletir sobre hábitos e rotinas familiares, mas, sobretudo sobre as questões de género que aqui estão implicadas, como por exemplo, o facto de ser o pai quem prepara o pequeno-almoço, de uma forma acrobática, enquanto a mãe lê o jornal.



Fig.40 e 41 – Imagens do livro A família C

Atividade 5 – Adivinha as palavras

Esta atividade estava inserida na Área da Expressão e Comunicação, sendo que nos focámos mais no domínio da linguagem escrita. Não era nosso propósito ensinar as crianças a escrever ou a ler, pretendíamos, sim, proporcionar às crianças o contacto com um tipo de atividade de carácter lúdico que nos iria fornecer dados sobre as concepções das crianças relativamente aos aspetos figurativos da linguagem escrita.

Para tal, formaram-se pequenos grupos, que variaram entre o 5 e 6 elementos cada um. O primeiro grupo tinha como tarefa construir a palavra correspondente à imagem, as letras encontravam-se dentro de um balão. As crianças teriam de ordenar as letras de forma a encontrarem as palavras. (Anexo 1)



Fig.42 – Registo fotográfico da tarefa de um dos grupos.

Esta tarefa mostrou-se ser algo fácil para o grupo escolhido (as crianças mais velhas), visto que estas crianças já se encontravam na fase da escrita silábica com fonetização, tal como diagnosticámos aquando da aplicação das fichas individuais, como foi referido anteriormente.

O outro grupo, que ainda se encontrava na fase silábica, ficou encarregue de descobrir e construir as palavras que se encontravam cortadas por sílabas. Foi entregue um envelope com várias sílabas de várias palavras a cada criança e estas, em grupo, apenas tinham de as associar e ordenar, colando-as numa folha.

Esta tarefa estava facilitada pelo facto de as palavras terem sido recortadas de modo a que as crianças formassem pequenos puzzles de palavras e de estas terem cores diferentes, o que facilitou a associação. Tal como é visível nas figuras 43 e 44. Houve algumas dificuldades na posição das sílabas uma vez que ainda não sabem ler, no entanto alguns conseguiam porque já conheciam a palavra e também pela forma do corte dado no papel.



Fig.43 e 44 – *Registo fotográfico da tarefa do segundo grupo.*

Ambas as atividades foram muito bem aceites pelas crianças, sendo que a última causou mais entusiasmo, pois era como se fosse um puzzle, e este carácter lúdico fez com que as crianças encarassem as tarefas de uma forma mais entusiasta.



Fig.45 – Resultado das duas tarefas.

Atividade 6 – Desenhar uma história

Sendo o desenho a primeira forma de escrita (escrita icónica) que as crianças adquirem, esta atividade foi planeada como uma forma de levar as crianças a pensarem que o desenho também é uma forma de representação gráfica e que o que pretendemos transmitir se pode fazer de diversas formas (desenho, escrita alfabética, ou oralmente).

Esta atividade relacionava-se com a área da Expressão e Comunicação, concretamente nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e da expressão plástica.

A sua concretização permitiu-nos perceber em que níveis de desenvolvimento linguístico se encontravam as crianças, e quais as suas conceções sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita. A tarefa consistiu na elaboração individual de um desenho que contasse uma história, que seria posteriormente escrita por nós na presença da criança e anexada ao seu desenho, para que houvesse um contacto visual entre o que foi desenhado e a sua forma escrita.

Esta atividade, visto ser frequente a elaboração de desenhos, foi bem aceite por todos havendo, no entanto, alguma apreensão quando se falava em inventar uma história com o seu desenho, pois seria muito mais fácil se lhes fossem disponibilizadas imagens para apoiar as crianças na elaboração das narrativas. No entanto, e com alguma ajuda, acabaram por efetuar a tarefa com sucesso, mostrando inclusive grande entusiasmo ao inventar a sua própria história.

Através da elaboração deste tipo de atividade foi dada a oportunidade às crianças de fazerem o que mais gostam (desenhar), desenvolvendo a sua criatividade e expressividade. O facto de termos escrito a história que as crianças inventaram na sua presença foi importante para perceberem que o que se diz também se escreve; foi também importante que as crianças vivem as suas ideias valorizadas. Terminados os

desenhos e a própria história em suporte escrito, todos os trabalhos foram expostos na entrada da sala.



Fig.46 – *Resultado das duas tarefas.*

Este aspeto mostrou ser muito importante, uma vez que as crianças, na hora da partida, revelaram-se muito orgulhosas e entusiasmadas ao mostrar o seu trabalho aos encarregados de educação.

O entusiasmo mostrado pelas crianças ao quererem mostrar à sua família os trabalhos por si realizados levou-nos a deduzir que, em sùmula, as crianças gostaram das atividades propostas pelo par pedagógico e que, para além do ‘gostar’, mostraram ter adquirido conhecimentos que as fizeram evoluir de forma positiva.

5. Reflexão específica sobre o projeto de investigação-ação implementado

A conceção e a elaboração do projeto de investigação-ação que implementámos em contexto pré-escolar iniciaram-se com a UC de *Observação e Cooperação Supervisionada*, que decorreu durante o 1º semestre de 2012-2013.

Nesta UC, foi-nos dada a oportunidade de nos integrarmos, pela primeira vez, numa instituição pública de educação pré-escolar e de interagirmos com profissionais da área. Esta etapa tão esperada possibilitou-nos começar a compreender a complexidade da ação educativa e a importância dos conhecimentos teóricos que a ajudam não só a enquadrar mas também a dar-lhe sentido.

A observação participante permitiu-nos “(...) o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008:87). Esta técnica e os vários instrumentos de recolha de dados, utilizados durante a *Observação e Cooperação Supervisionada* permitiram-nos perceber e conhecer melhor o contexto em que estávamos inseridas. Assim, utilizámos como instrumentos de recolha de dados o manual do projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP), de Bertram e Pascal (2009), e a *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância* (ECERS-R), de Harms, Clifford e Cryer (2008).

Do primeiro instrumento (DQP), utilizámos:

- A ficha relativa ao estabelecimento educativo (Anexo n.º 2), que nos foi útil para caracterizar o Jardim de Infância dos Assentos, incluindo a comunidade local em que o Jardim de Infância se encontra inserido;
- A ficha do espaço educativo da sala de atividades (Anexo n.º 3), que nos auxiliou a caracterizar o espaço interior da sala de atividades e as instalações tanto interiores como exteriores;
- A ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentavam o estabelecimento educativo (apenas a utilizámos para as crianças da sala de atividades onde realizámos a observação e cooperação) (Anexo nº4);
- A ficha do(a) educador(a) de infância, (anexo nº 5), a qual foi utilizada como um questionário, o que permitiu obter dados sobre a sua formação e experiência profissional;
- A entrevista ao diretor do estabelecimento educativo (anexo nº 6), que possibilitou recolher alguns dados relativos à opinião que o diretor tem acerca das aprendizagens das crianças em educação pré-escolar.

Relativamente ao segundo instrumento (ECERS-R), recorremos à subescala do «Espaço e Mobiliário» a fim de os avaliarmos e também à subescala «Linguagem-Raciocínio», com a finalidade de analisarmos a qualidade das interações no ambiente educativo no qual nos inserimos.

Esta fase serviu, em muito, para recolher dados sobre o contexto e para nos despertar para alguns aspetos suscetíveis de investigação. Assim, despertou-nos a atenção o domínio da linguagem escrita, pois verificámos que havia alguma disparidade entre as crianças neste âmbito. Enquanto umas já tinham adquirido várias conceções sobre a linguagem escrita (algumas, inclusivamente, já conseguiam ler e escrever

pequenas frases sozinhas), outras crianças ainda não tinham a sua literacia emergente tão desenvolvida, sobretudo as mais novas, como seria de esperar.

Já no âmbito da nossa PIS, optámos por desenvolver um projeto que não só pusesse em evidência os conhecimentos de literacia que as crianças vão adquirindo e desenvolvendo e que possuem independentemente da ação educativa, mas também os conhecimentos de literacia que podem vir a ser desenvolvidos através de uma prática intencional e direcionada para esse propósito.

Assim, partimos para a nossa investigação com os seguintes pressupostos:

- a) As crianças possuem conhecimentos sobre a linguagem escrita antes de formalmente aprenderem a ler e a escrever.
- b) O desenvolvimento cognitivo da criança, em contexto de educação pré-escolar, é um processo contínuo e integrado, cujo sucesso é determinado, em grande parte, pela ação intencional dos educadores.
- c) As crianças têm um papel ativo na construção do seu próprio desenvolvimento.
- d) As conceções pedagógicas e as práticas educativas determinam a relação que as crianças estabelecem com a linguagem escrita.
- e) Cabe ao educador encorajar comportamentos e promover atividades que estimulem a literacia emergente.

Se é certo que, até há algumas décadas atrás, se pensava que a criança só deveria ter contacto com a escrita no ensino básico, atualmente os estudos nesta área defendem que as crianças devem contactar com o código escrito desde cedo. Na verdade, como é assumido nas OCEPE,

“(...) vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não formam uma palavra, começando a imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito.” (ME, 1997:69)

Naturalmente não se trata de “ensinar a escrever” mas sim de ajudar as crianças a descobrirem o mundo da escrita, e a permitir que elas tenham a oportunidade de a explorar e experimentar, uma vez que o contacto com a escrita é inevitável no meio em que vivem. Ainda segundo as OCEPE, “A atitude do educador e o meio que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as

tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.” (ME, 1997:69).

Recorremos aos seguintes instrumentos/técnicas de recolha de dados, que serviram de base para a construção do nosso projeto de investigação-ação:

- Entrevista à educadora cooperante e a outra educadora do jardim de infância (Anexo 7)
- Questionário aos encarregados de educação (Anexo 8)
- Entrevistas às crianças (Anexo 9)
- Ficha de registo de cada criança sobre as suas conceções de escrita (Anexo 10)
- Observação participante
- Notas de campo
- Fotografias
- Trabalhos produzidos pelas crianças

Optámos por entrevistar a educadora cooperante e outra educadora da mesma instituição, para percebermos e compararmos as suas conceções sobre as metodologias implementadas em contexto educativo pré-escolar de modo a contribuir para desenvolver nas crianças a sua literacia emergente.

Julgámos igualmente pertinente entrevistar as crianças da sala de atividades onde estávamos inseridas para perceber as suas conceções relativamente à linguagem escrita e para conhecer qual era o seu PPL. Este plano diz respeito às motivações das crianças para quererem aprender a ler e a escrever, resultando, assim, “(...) de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, desse modo, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento.” (Mata, 2008:16)

Os questionários aos encarregados de educação foram aplicados com o propósito de percebermos o tipo de incentivo que era dado em contexto familiar às crianças no âmbito da leitura e da escrita e ao mesmo tempo saber as suas opiniões sobre a importância da emergência da linguagem escrita no jardim de infância.

As notas de campo serviram para anotação dos acontecimentos e das observações das crianças em momentos espontâneos na sala, decorrentes das atividades implementadas e em situações de interação entre elas e/ou com os adultos (educadora e assistentes operacionais). As notas de campo foram das técnicas mais utilizadas durante a nossa prática, tendo sido imprescindíveis para conhecer melhor o grupo e as reações individuais de cada criança no desenrolar das atividades e nos momentos de brincadeira livre. Com efeito, segundo Máximo-Esteves, “As notas de campo (...) são os

instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registrar os dados de observação.” (Máximo-Esteves, 2008: 88). O registo pode ser feito em dois momentos: em simultâneo ou no momento após a ocorrência. Na medida do possível, procurámos efetuar esse registo durante a ocorrência ou pouco tempo após a mesma, para tentarmos reproduzir o mais fielmente possível os comentários e as reações das crianças.

Outra prática recorrente foi o registo fotográfico. Ainda segundo Máximo-Esteves, este é um recurso utilizado com frequência pelos educadores e professores, pois possibilita rever, por exemplo, os trabalhos das crianças, momentos relevantes de atividades, servindo para que se possa refletir sobre o que se registou. Os registos fotográficos serviram-nos, assim, para ir documentando as atividades implementadas e a adesão das crianças às mesmas.

No que diz respeito às produções das crianças, seja na forma de desenhos, de pinturas, de tentativas de escrita ou outras, estas são de extrema importância, porque servem “(...) para compreender como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas. (...)” (Burnaford, citado por Máximo-Esteves, 2008: 92)

Com o intuito de perceber em que fase/estádio de desenvolvimento em termos da emergência da escrita se encontravam as crianças e quais as suas conceções sobre a linguagem escrita, aplicámos uma ficha de registo individual para que cada criança, com as instruções que lhe íamos dando, escrevesse como soubesse as palavras que havíamos previamente selecionado, de acordo com os seguintes critérios: nome; palavra dissilábica (no masculino) constituída por sílabas CV (gato); palavra dissilábica com a mesma constituição silábica, mas no feminino (gata); palavra no diminutivo, cujo referente é um animal pequeno (gatinho); palavra alusiva a um referente grande (elefante); frase simples. Não foi nosso propósito intervir diretamente nesse processo e, por isso, quando as crianças nos questionavam sobre a forma como se escrevia uma ou outra palavra, a nossa atitude era sempre a de as incentivar a escreverem como pensavam que seria, valorizando essas suas tentativas de escrita.

A análise dos dados recolhidos possibilitou-nos a conceção e planificação de tarefas adequadas aos nossos objetivos e ao público-alvo. Deste modo, as atividades que propusemos às crianças tiveram como principal finalidade o desenvolvimento das conceções infantis sobre a linguagem escrita a partir da sua literacia emergente, de modo a que os seus projetos pessoais de leitor e escritor fossem mais consistentes e

visíveis. Através do jogo, da brincadeira, da resolução de tarefas decorrentes do dia-a-dia, as crianças puderam contactar com a linguagem escrita e, de um modo natural, perceber funcionalidades, convenções e especificidades do código escrito.

Das conclusões a que chegámos daremos conta no ponto seguinte deste relatório.

Conclusão

Sabendo que a EPE deve promover um ambiente educativo que proporcione à criança interações permanentes com a linguagem escrita, nomeadamente através do contacto com materiais de escrita e leitura diversos, foi nosso propósito, com a implementação do nosso projeto, diagnosticar as concepções que as crianças da sala de atividades onde realizámos a nossa PIS já possuíam relativamente às funcionalidades e aos aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, perceber em que fase da escrita cada uma se encontrava, numa primeira fase, e delinear, com intencionalidade pedagógica, estratégias que pudessem estimular nas crianças a curiosidade pela escrita, nas suas diferentes funcionalidades, e que as incentivassem a ensaiar as primeiras tentativas de escrita, tentativas essas que naturalmente pretendíamos valorizar.

Adotando a metodologia da investigação-ação para a implementação do nosso projeto, recorreremos - durante a fase de observação, no 1º semestre de 2012-2013, e durante a nossa intervenção, no 2º semestre -, de forma sistemática, à observação participante e às notas de campo de modo a diagnosticarmos a relação que as crianças tinham com a leitura e a escrita e quais eram as suas concepções sobre a linguagem escrita.

Quanto à ficha de registo que aplicámos teve como objetivo perceber em que fase/estádio de desenvolvimento em termos da emergência da escrita se encontravam as crianças e quais as suas concepções sobre a linguagem escrita, para que, após este diagnóstico, pudéssemos agir e planificar atividades de acordo com os resultados obtidos e de modo a criar um ambiente rico e diversificado em materiais e atividades de escrita para estimular a sua curiosidade sobre a leitura e a escrita.

O diagnóstico da situação permitiu-nos perceber que a maioria das crianças se encontrava ainda, no início da nossa intervenção, na fase pré-silábica, escrevendo aleatoriamente os grafemas que conheciam, sem qualquer critério. No entanto, encontrámos crianças que já se encontravam numa fase mais evoluída, tendo já a consciência da sílaba e fazendo inclusivamente a representação gráfica da mesma através de grafemas (um grafema por sílaba). Detetámos também que havia crianças que era já capaz de fazer a correspondência entre alguns fonemas e grafemas (escrevendo um grafema por sílaba mas já com consciência fonológica), aproximando-se da escrita alfabética. No caso destas crianças mais desenvolvidas na sua relação com a escrita,

percebemos também, pela observação participante, que já eram capazes de ler pequenas frases com correção.

Pensámos então que seria interessante enveredar pelo estudo de caso no nosso projeto e tentar perceber a razão pela qual tais crianças já conseguiam ler e escrever pequenas frases. Porém, e apesar de esse ser um projeto que julgámos altamente interessante e pertinente para refletir sobre a(s) forma(s) como as crianças efetuam as suas aprendizagens, optámos por adiá-lo. Na verdade, pareceu-nos que, sendo a nossa primeira intervenção pedagógica na educação pré-escolar, seria mais produtivo para as crianças criarmos um contexto promotor de literacia, à luz do que defendem autores como Ferreira e Teberosky (1988), Martins e Niza (1998), Sim-Sim (2008), e Mata (2008), entre outros, para quem as aprendizagens devem ocorrer em contextos ricos em experiências de leitura e escrita. Por outro lado, pensámos que, no momento da planificação, mas também durante a intervenção e após a mesma, poderíamos beneficiar dos comentários e das sugestões quer da educadora cooperante quer dos professores supervisores da ESEP para começarmos a construir, de forma reflexiva e fundamentada, a nossa identidade profissional.

A nossa intenção não era, obviamente, “ensinar” as crianças a ler e a escrever, porque não é esse o propósito da educação pré-escolar, mas criar as condições para um envolvimento com a escrita nas mais diversas situações, através de práticas de leitura e escrita contextualizadas e significativas para a criança. Deste modo, não queríamos, com a nossa prática, que as crianças que se encontrassem na fase pré-silábica evoluíssem obrigatoriamente para a fase seguinte (fase silábica), que da fase silábica passassem para a silábica com fonetização e desta para a fase alfabética através de estratégias pedagógicas que as forçassem a adquirir conhecimentos nesse sentido.

A nossa ação, sustentada pela investigação que a antecedeu e que a acompanhou durante a nossa prática, e pela constante reflexão, teve portanto como finalidade proporcionar às crianças um ambiente de literacia diversificado em materiais e suportes de leitura e escrita, sem pressionar as crianças para efetuarem aprendizagens aceleradas neste domínio. Daí que a passagem de uma fase de escrita para outra não fosse, no nosso entender, o mais importante. Acreditamos que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças experiências diversificadas de leitura e escrita de modo a que elas próprias, ao observarem o adulto a escrever e a ler, consigam, de forma natural, ir avançando nas suas descobertas assumindo o papel de sujeitos ativos na construção dos seus saberes.

Estamos conscientes da importância de uma articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, numa perspetiva de continuidade educativa que certamente beneficiará a criança, mas entendemos, tal como as investigações mais recentes nesta área o comprovam (cf. Marchão, 2012; Mata, 2008), que o jardim de infância é um espaço privilegiado para estimular competências várias na criança, através de práticas educativas integradas, contextualizadas e significativas, um espaço de socialização e de bem-estar onde as crianças se devem sentir acarinhadas, valorizadas e confiantes e, sobretudo, felizes. As aprendizagens que forem efetuando devem ocorrer num espaço de brincadeira e jogo, através de atividades lúdico-pedagógicas estimulantes e desafiadoras. Só assim, muito provavelmente, a entrada no 1º CEB se fará de forma tranquila e sem sobressaltos, devendo o professor desse nível de ensino conhecer, no que à linguagem escrita diz respeito, as conceções e as motivações que as crianças trazem do jardim de infância para quererem aprender a ler e a escrever.

Nesse sentido, procurámos, no nosso projeto, saber (através da técnica da entrevista) a opinião das educadoras do jardim de infância onde nos encontrávamos a realizar a nossa PIS acerca da importância desse contacto precoce e sistemático com materiais de escrita diversificados e o modo como tal se refletia nas suas práticas. Aos encarregados de educação aplicámos inquéritos por questionário para percebermos qual era a sua perspetiva sobre as práticas que deveriam ser desenvolvidas pelo educador, na sua sala de atividades mas também em conjunto com as famílias, de modo a criar nas crianças o gosto pela leitura e pela escrita e a desenvolver as suas conceções sobre a linguagem escrita.

Estas estratégias de diagnóstico permitiram-nos conhecer melhor cada criança e o seu contexto, o que viria a tornar-se determinante para o desenho do nosso projeto de intervenção. Com esse projeto, não pretendíamos, como já referimos, conceber estratégias no âmbito das pedagogias de tipo transmissivo que levassem as crianças a aprender a ler e escrever, tarefa de ensino formal que cabe ao professor do 1º CEB e não ao educador de infância. Pretendíamos sim que as crianças se fossem apropriando gradualmente e de forma natural da linguagem escrita através de um ambiente promotor dessa apropriação, pois, tal como defende Mata, “Para que as crianças se vão apropriando da escrita, das suas características e convenções, é necessário que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos em oportunidades de escrita e promovam o seu contacto e a sua exploração” (Mata, 2008: 55).

Por isso, e porque queríamos que o ambiente fosse rico em interações com a leitura e a escrita, o projeto não foi concebido nem executado de acordo com uma sequência de atividades que tivesse como objetivo a escolarização e a “preparação” das crianças para a entrada no ensino básico tal como era preconizado até às décadas de 70 e 80 do século XX, em que se defendia que era necessário forçar a sua aprendizagem da leitura e da escrita para mais facilmente as crianças serem bem-sucedidas no ensino básico.

Pensámos, pelo contrário, em apostar num projeto que privilegiasse as interações constantes e diversificadas com a leitura e a escrita, atividades essas que foram planificadas de forma transversal e integradora, e que colocavam a criança no centro de todo o processo educativo, como é defendido pelas pedagogias participativas e pelos modelos curriculares que as enquadram, nomeadamente, pelos modelos High-Scope, Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna.

Tal significa que, na nossa planificação a médio prazo, essas atividades de leitura e escrita não se limitavam ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, contemplado nas OCEPE como um dos domínios da Área de Expressão e Comunicação, mas surgiam associadas a outros domínios – Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Físico-Motora e Matemática – em situações do quotidiano da sala de atividades de forma *aparentemente* (e apenas) lúdica. Surgiam igualmente associadas às áreas da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.

Apesar do curto período da nossa intervenção, outras atividades foram desenvolvidas neste âmbito, mas o critério para a seleção e a inclusão destas e não de outras no presente Relatório Final de PIS prende-se com o facto de terem sido, no nosso entendimento, reveladoras desse ambiente educativo que pretendia fomentar nas crianças o desejo de aprender a ler e a escrever.

Assim, todas as atividades desenvolvidas tiveram como principal objetivo o desenvolvimento da linguagem escrita “[...] não só em contexto de jogo ou brincadeira, mas também na resolução das suas tarefas do dia-a-dia” (Mata, 2008: 13). As que aqui apresentámos não obedecem a uma ordem cronológica nem temática. Preside-lhes apenas o critério da diversidade de modo a que fosse possível demonstrar a transversalidade de todo o projeto e a criação de um ambiente educativo rico em interações das crianças com a leitura e a escrita.

Acreditamos que, com a implementação do nosso projeto, entendido de forma transversal e integradora, as crianças se sentiram mais motivadas para a leitura e a escrita, manifestando curiosidade pelos materiais e suportes escritos que fomos colocando à sua disposição. As crianças desenvolveram as suas concepções acerca das funcionalidades da escrita e também sobre os seus aspetos figurativos e conceptuais. Quisemos estimular o gosto das crianças pela leitura e simultaneamente despertar a curiosidade sobre a escrita, incentivando as crianças a ensaiar as suas primeiras tentativas de escrita. E foi muito gratificante para nós ver como as crianças, no decorrer da nossa intervenção, iam espontaneamente, até ao quadro magnético fazer as suas garatujas livremente, situação que não ocorria antes, pois estes materiais de escrita tinham passado, até então, perfeitamente despercebidos para as crianças.

Entendemos, assim, que é num ambiente rico em literacia que as crianças poderão criar e desenvolver os seus projetos pessoais de leitor e escritor, com base no estímulo e na motivação que as prepararão para a sua integração no ensino básico.

Terminamos com uma citação de Lourdes Mata que achamos sintetizar, sabiamente, o que pretendemos alcançar com esta nossa intervenção:

“Assim, quando se pretende promover o desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, não se deverão excluir as abordagens lúdicas, nem elas deverão ser as únicas a implementar. Uma abordagem baseada no jogo e na brincadeira em torno da literacia deverá ser complementada com estratégias e atividades mais estruturadas e orientadas pelo educador”
(Mata, 2010:34)

Bibliografia

- Abrunhosa, M. & Leitão, M. (2006). *Psicologia 12 - Parte 2*. Lisboa: Areal Editores.
- Alves Martins, M & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Balça, A & Pires, M (2013). *Literatura Infantil e Juvenil – Formação de leitores*. Carnaxide: Santillana.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolver a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, M. J. *et al* (coord.). (2010). *Guião e Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar*. Lisboa: CIG.
- Ferreiro, E. (2003). Alfabetização e cultura escrita. *Escola Nova-Revista do Professor*. São Paulo.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, M. *et al*. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância* nº90. Ago/2010.
- Marchão, A. (2011). *Prática e Intervenção Supervisionada. Seminário: Investigação Educacional. Investigação-Ação (IA)*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2013). O Lugar dos Livros no Jardim de Infância. *Aprender*, N.º 33, pp. 25-34.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, T. (2013). Amor como em Casa: O Lugar da Família (e) dos Afetos na Literatura Infantil Contemporânea. *Aprender*, N.º 33, pp. 35-40.
- Mergulhão, T. (2008a). *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens em Portugal*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337_tese_Teresa_Mergulhao_ve rsao_CD.pdf
- Mergulhão, T. (2008b). Relação texto-imagem no livro para crianças: uma leitura de *Bernardo Faz Birra e Quando a Mãe Grita....* Disponível em <http://www.casadaleitura.org>.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1, (XXII).
- Parafita, A. (2007). *O que é a hora do conto?* Porto: Editora Âmbar.
- Piaget, J. (1972). *A Vida e o Pensamento do Ponto de Vista da Psicologia Experimental e da Epistemologia Genética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (1984). *A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: D. Quixote.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.
- Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.
- Troadek, B. C. e Martinot, C. (2009). *Teorias actuais do pensamento em contextos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vigotsky, L. (1989). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Zabalza, M. A. (1998). *A Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Legislação

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto: Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

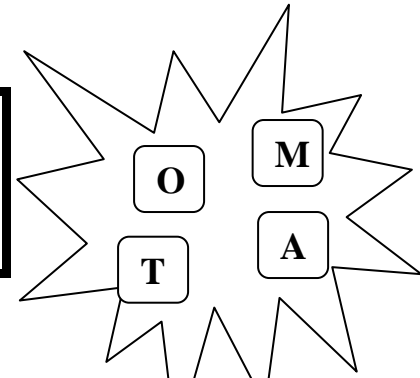
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Anexos

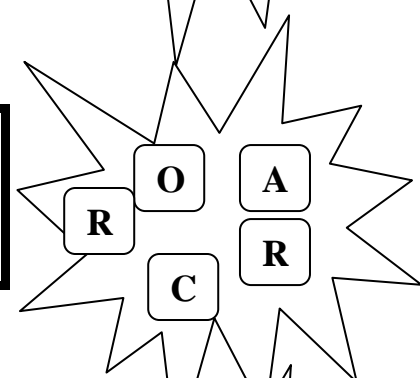
Anexo 1 – “*Palavras Escondidas*”



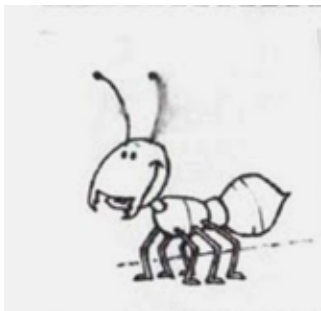
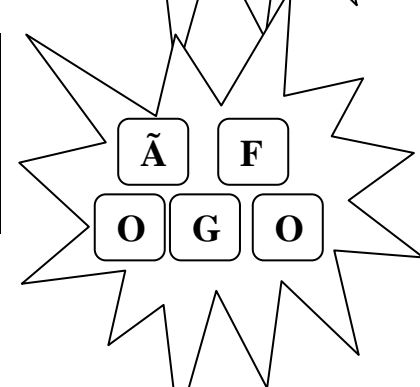
--	--	--	--



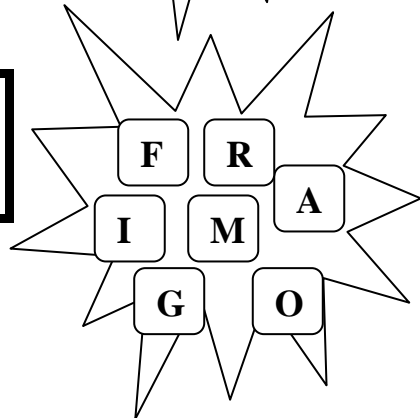
--	--	--	--	--



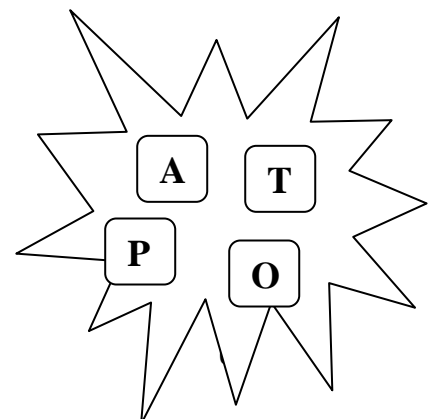
--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--



Anexo 2 - FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA _____

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

ELEMENTO DE APOIO DQP _____ DATA _____

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caraterizar o Jardim de Infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

A1 ☐ Ministério da Educação

B1 ☐ IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2 ☐ Ministério do Trabalho e da Solid.
Social

B2 ☐ Particular e Cooperativo

A3 ☐ Outros _____

B3 ☐ Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

☐ a) Construção de raiz

☐ b) Edifício adaptado

☐ c) Edifício integrado em escola do 1º ciclo

☐ c) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

☐ d) Outros _____

3. São os únicos locatários?

a) Sim ☐

b) ☐ Não

c) Se não são, diga quem são os outros _____

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

a) Grupos heterogéneos

b) Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura____:____ Hora de encerramento____:____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das____ horas às____ horas; tarde das____ horas às____ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das____ horas às____ horas; tarde das____ horas às____ horas

d) Qual é o horário do almoço? _____

e) Quem presta esse serviço? _____

PESSOAL

12. Organograma do estabelecimento

13. Horários das pessoas que trabalham no jardim de infância

Nomes	Categoria	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

14.Qual o rácio adulto/criança no jardim de infância?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas-educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

SALAS	IDADES	N.º CRIANÇAS	N.º EDUCADORES	N.º AUXILIARES	RÁCIO ADULTO/CRIANÇA

15.Qual o grau de participação da família no jardim de infância?

- a) Nula ☐ Pontual ☐ Frequente ☐
- b) Festas ☐ Reuniões ☐ Atividades e/ou projetos ☐

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:

16.Existe pessoal de apoio?

- | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| | SIM | NÃO |
| a) Educador de apoio? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Outros técnicos? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

17.Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18.Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

Mínima _____ Máxima _____
Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

19.Outras fontes de financiamento:

a) Autarquias montantes

b) Projetos montantes

c) Outros montantes

COMUNIDADE

20.Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) ☐ Área urbana b) ☐ Área suburbana c) ☐ Área rural

21.Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22.Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO
☐ ☐

a) Qual a percentagem dessas crianças? %

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? %

24. Qual a proveniência desses pais?

25. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas?

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

Anexo 3 - FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

SALA_____

O ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m².
2. Áreas em que está organizada e designação.
3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens, assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) ☐ cacifos ou cabide para guardar os pertences da criança
- b) ☐ vestiários
- c) ☐ acessos próprios para cadeira de rodas
- d) ☐ placares/expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existente no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações:

a) Sanitários para crianças

b) Lavandaria

c) Dormitório (s)

d) Cozinha

e) Sala para movimento/ginásio

f) Refeitório

g) Sala de professores e casa de banho para adultos

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) Secretaria

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR



1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim _____ b) Não _____

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizada?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

- | | |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> utensílios de exterior (pás, bolas) | f) <input type="checkbox"/> arrecadação exterior |
| b) <input type="checkbox"/> estrutura para trepar/escorrega/baloços | g) <input type="checkbox"/> jardim e /ou horta |
| c) <input type="checkbox"/> caixa de areia | h) <input type="checkbox"/> animais domésticos |
| d) <input type="checkbox"/> tanque de água | i) <input type="checkbox"/> outros |
| e) <input type="checkbox"/> brinquedos de rodas (triciclos, etc) | |

Quais? _____

6. Considera os materiais suficientes? a) Sim ☐ b) Não ☐

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) ☐ Novo
- b) ☐ Velho
- c) ☐ Usado mas em bom estado

Observações:

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) ☐ Sim

b) ☐ Não

Observações:

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

Anexo 4 - FICHA DO NÍVEL SÓCIOECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS
CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO ESTABELECIMENTO_____

NOME DA INSTITUIÇÃO_____

MORADA_____

CÓDIGO POSTAL_____ TELEFONE_____

E-MAIL_____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO_____

ELEMENTO DE APOIO DQP_____ DATA_____

Anexo 5 - PROJETO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DO (A) EDUCADOR(A) INFÂNCIA

NOME DO ESTABELECIMENTO.....

.....

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....

.....

MORADA.....

.....

CÓDIGO POSTAL TELEFONE.....

E-MAIL

ELEMENTO DE APOIO DQP DATA

NOME.....

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais:

☐ Bacharelato

☐ Licenciatura

☐ Complemento Formação

Na área de _____

☐ DESE
Curso de especialização

Na área de _____

☐ Mestrado

Na área de _____

☐ Doutoramento

Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

c) Outra formação/habilitações certificadas:

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

2 a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado

anos

b) Ensino Particular e Cooperativo

anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância

anos

d) IPSS – Jardim de Infância

anos

e) Creche

anos

f) ATL

anos

g) Hospital

anos

h) Ludotecas

anos

i) Bibliotecas

anos

j) Outros. Quais? _____

anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar.

Sector Privado anos

Sector Público anos

Sector Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

b) menos satisfação

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

Frequentou / Existe na sua zona / Gostaria de frequentar

a) Administração e gestão de escolas

☐☐☐

b) Observação, planeamento avaliação

☐☐☐

c) Documentação pedagógica

☐☐☐

d) Teoria e métodos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Projeto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Atividades lúdicas / jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Escola inclusiva / necessidades educativas especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Educação multicultural / igualdade de oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Teorias da aprendizagem / Psicologia do desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Sociologia da educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Desenvolvimento curricular/modelos curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Organização dos espaços, dos materiais, do tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Organização do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Trabalho com pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Articulação com o 1º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Novas tecnologias (computadores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Outros_____			

11. Áreas Curriculares

a) Formação Pessoal e Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Expressão Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Expressão Dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Expressão Plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Expressão Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Linguagem oral e abordagem à escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Conhecimento do mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Outras _____			

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

a) Sim ☐ Não ☐

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?

Anexo 6 - Entrevista ao Diretor do estabelecimento educativo

1. FINALIDADES E OBJETIVOS

O estabelecimento de ensino tem projeto educativo? Como foi elaborado? Quem participou na sua elaboração?

Como é que o projeto educativo é divulgado os diferentes intervenientes?

Quais as finalidades e os objetivos para a educação pré-escolar de acordo com o Projeto Educativo do Estabelecimento?

Quais as finalidades e os objetivos para o jardim de infância, de acordo com o Projeto Educativo do Estabelecimento?

Considera que este estabelecimento dá resposta às necessidades das crianças e dos pais?

Quais as principais preocupações em cada um destes domínios?

Há preocupação de integrar crianças com NEE?

Quantas crianças há na instituição com NEE?

Como é feita a sua inclusão?

Como está organizado o apoio educativo?

2. CURRÍCULO/ EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

O que acha que as crianças devem aprender na educação pré-escolar?

O estabelecimento adota algum modelo/método pedagógico de referência?

Que tipos de atividades/experiências educativas são proporcionadas às crianças?

Considera que as atividades desenvolvidas dão resposta às necessidades das crianças?

Acha que as atividades estão adaptadas a crianças com NEE? O atendimento a estas crianças beneficia ou prejudica o trabalho realizado com o conjunto das crianças?

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Quais as atividades/ experiências que mais contribuem neste jardim de infância para a aprendizagem das crianças?

Acha que as experiências são diversificadas? Há aspetos que não são contemplados?

Como vê o trabalho das educadoras de infância? E das auxiliares?

Como estão organizados os grupos? (Por idades? Heterogêneos? Outras preocupações nessa organização? Porquê?)

Há contatos e ou/atividades entre os diferentes grupos? Como? Quando?

Acha que há uma preocupação com a aprendizagem e o progresso de todas e de cada uma das crianças? Como se concretiza?

Acha que as atividades estão adaptadas às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Acha que as crianças com NEE estão integradas nas atividades de grupo?

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

Como é planeado e avaliado o projeto educativo/plano anual?

Como é planeado e avaliado o projeto curricular de escola e de sala?

São utilizadas formas de observação, registo e avaliação das aprendizagens das crianças?

O planeamento, registo e avaliação têm em consideração as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*?

Como são sinalizadas e encaminhadas as crianças com NEE? Como mobilizam os recursos para responder às suas necessidades?

Como é avaliada a sua evolução?

5. PESSOAL

Quantos educadores/professores e auxiliares há na instituição?

Como estão distribuídos por valências?

Quem contrata o pessoal e com que critérios?

Qual o horário/distribuição de pessoal?

Acha que o número de educadores e auxiliares é suficiente no jardim de infância? E na creche?

Há estabilidade de pessoal?

Como promove o desenvolvimento profissional do pessoal?

Quais as principais necessidades de formação contínua?

Quais as ações de formação que elementos da instituição têm frequentado ultimamente?

Acha mais importante uma formação centrada na instituição ou na frequência de ações no exterior?

Tem educadores de apoio para crianças com NEE?

Como funciona o apoio?

6. ESPAÇOS E MATERIAIS

Pensa que os espaços e materiais existentes são suficientes e adequados tanto para as crianças da creche como para as crianças do jardim de infância?

O que gostaria de melhorar relativamente a espaços e/ou materiais?

Estes espaços e materiais são adequados para crianças com NEE? Por exemplo, acesso de cadeiras de rodas?

7. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

Que tipo de relações procura estabelecer entre todo o pessoal, nomeadamente entre as educadoras de infância, educadoras e auxiliares, entre estas e outras técnicas da instituição?

Como vê o seu papel na promoção de um bom clima relacional?

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Há uma preocupação no estabelecimento instituição em criar uma maior igualdade de oportunidades (por referência ao estatuto socioeconómico, classe social, género, língua materna, religião, etnia, deficiência física ou mental, etc.)?

Como se faz para a pôr em prática?

Acha que a educação pré-escolar pode ter um papel numa maior igualdade de oportunidades face à escola e ao sucesso educativo? Porquê?

De que modo é que o estabelecimento promove a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outras?

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

Como é assegurada a participação dos pais?

Que formas de participação são desenvolvidas?

Quais as relações com outros parceiros? (Outras instituições? Associações e serviços da comunidade? Autarquias?).

Quais as relações com os pais de crianças com NEE?

Quais as relações com outras instituições de apoio ECAE, Instituições Especializadas, Centros de Saúde?

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

Há uma preocupação em monitorar e avaliar a qualidade das aprendizagens?

Que instrumentos são usados?

Como se pode melhorar a qualidade das aprendizagens?

Como se pode avaliar essa melhoria da qualidade?

Tem acesso a informação de especialistas (educador de apoio, psicólogo, terapeuta) para saber se a instituição promove uma educação da qualidade para as crianças com NEE?

Anexo 7 - Entrevista a duas educadoras da instituição

1. Considera importante a emergência da escrita na Educação Pré-Escolar?

Educadora A (*educadora cooperante*): Sim, muito. Porque é uma das primeiras formas gráficas das crianças e porque as crianças já vão tendo algumas conceções da escrita.

Educadora B (*educadora na instituição*): Sim, porque incentiva ao gosto por escrever e assim iniciam mais depressa a escrita.

2. Costuma realizar atividades significativas, em que as crianças utilizam a escrita com diferentes objetivos? Que tipo de atividades?

Educadora A: Sim, a escrita do nome, reprodução de poesias, lengalengas, listagem de palavras...

Educadora B: Sim, copiar pequenas palavras, identificar palavras, letras, copiar do quadro.

3. Com que regularidade costuma realizar atividades relacionadas com a emergência da escrita?

Educadora A: Todos os dias, como por exemplo na marcação das presenças.

Educadora B: Quase em todos os projetos, quase todos os dias com os nomes, as poesias...

4. Sente que as crianças têm necessidade deste tipo de atividades?

Educadora A: Sim. Cria-se o gosto.

Educadora B: Sim e até gostam, quanto mais atividades fazemos mais eles querem.

5. Consegue estabelecer com as famílias das crianças relações de partilha e/ou continuidade de algumas atividades de escrita desenvolvidas? Quais?

Educadora A: Sim, através da construção de histórias, com o projeto “vai e vem”, recados para casa.

Educadora B: Não só de leitura, pequenos recados, na leitura “vai e vem” (projeto) em que as mães escreviam num livrinho o que as crianças diziam.

6. O que poderá, ainda, fazer para eventualmente melhorar a participação e o envolvimento das famílias a este nível?

Educadora A: Ter um caderno “vai e vem” que sirva para levar um escrito das crianças, feito por elas, pesquisas...

Educadora B: Mandar mais recados copiados pelas crianças do quadro... pequenas frases claro.

7. Como caracteriza o ambiente de escrita da sua sala no que se refere ao material (papéis, cadernos, canetas, lápis) e à área propriamente dita?

Educadora A: Temos a área, existe material suficiente, há cadernos, talvez devesse ser mais dinamizada.

Educadora B: Têm cadernos, carimbos com letras, tem vários materiais, jogos...

8. Com que frequência as crianças procuram esta área? Fazem-no voluntariamente ou são incentivadas a fazê-lo?

Educadora A: Não é uma área muito procurada, mas fazem-no voluntariamente.

Educadora B: A maior parte das vezes são incentivados a fazê-lo. Não o fazem com regularidade.

9. Porque acha que algumas crianças não procuram com mais frequência esta área? O que pensa fazer para mudar essa situação?

Educadora A: Porque as crianças estão em várias fases de desenvolvimento. Não há tempo para o desenvolvimento de determinados jogos. Como é uma área pouco procurada, penso para o ano retirar essa área.

Educadora B: Talvez não estejam muito motivadas. Talvez deva elaborar mais atividades nessa área para que elas se sintam mais motivadas.

Obrigada pela vossa colaboração

Anexo 8 - Transcrição dos questionários aos pais

1. Costuma comprar livros com frequência ao seu filho? Porquê?	
P1	“Com muita frequência. Considero que o livro é uma grande ‘ferramenta’ para estimular a imaginação e a criatividade. O livro com as suas histórias serve também para responder às dúvidas, ansiedades, curiosidades e desejos das crianças. Privilegia a interação e a comunicação, desenvolvendo o cognitivo e o emocional do ser humano.”
P2	“Não. Porque geralmente são oferecidos por amigos ou familiares.”
P3	“Por dificuldades financeiras não costumo comprar livros com frequência. Gostava de lhe comprar mais livros já que ele adora que lhe conte histórias mas é-me impossível. Quando ele era mais pequeno eu levava-o quase todos os dias à biblioteca das crianças mas infelizmente deixou de haver.”
P4	“Não com muita frequência, contudo quando vejo interesse da parte do G***** compro.”
P5	“Costumo comprar sim, uma vez por mês porque ela gosta de ouvir as histórias.”
P6	“Sim. Essencialmente porque o meu filho gosta de um bom livro de animais c/ou dinossauros, ficando assim desse modo contente com os desenhos”
P7	“Sim, desde bebé, porque a leitura é uma forma de aproximar a mãe e o filho e também de estimulá-la, proporcionando-lhe novas descobertas e a aquisição de conhecimentos. ‘Viajar’ pelo mundo da fantasia permitir-lhe-á crescer de forma harmoniosa”
P8	“Sim, porque ele gosta muito de livros, gosta de histórias e aprende muito com elas.”
P9	“Sim, porque ele gosta de ouvir histórias e folhear os livros.”
P10	“Sim. Porque é um estímulo à leitura.”
P11	“Tenho por hábito comprar-lhe livro, com alguma regularidade. Porque ela (M***) gosta muito de histórias novas e eu tenho prazer no momento da leitura que partilho com ela. Sendo assim, quero-lhe incutir o prazer da leitura.”
P12	“Compro com frequência, porém temos uma panóplia de livros em casa. Considero que o livro é um registo eterno. É um objeto de referência na estimulação de hábitos de leitura e escrita.”
P13	“Sim. Porque acho que a leitura é muito importante

	para o desenvolvimento da criança. Estimula a imaginação e estimula as crianças a ler e gostar da leitura.”
P14	“Já compramos alguns livros! Por causa da importância da leitura, do estímulo à imaginação...”
P15	“Costumo comprar livros com alguma frequência ao meu filho, porque ele pede e gosta bastante de ouvir histórias.”
P16	“Sim. Porque estimula a aquisição do hábito da leitura e escrita.”
P17	“Não, habitualmente oferecem livros ao M***, mas quando ele gosta de algum costumamos comprar-lhe.”

2. Lê frequentemente histórias ao seu educando? Como é feita essa leitura? (de acordo com as respostas possíveis)	
P1	Sim. Conforme vou lendo, vou seguindo com o dedo para que perceba o que estou a ler.
P2	Sim. Leio de forma a que o meu filho veja as imagens.
P3	Sim. Leio de forma a que o meu filho veja as imagens.
P4	Sim. Conforme vou lendo, vou seguindo com o dedo para que perceba o que estou a ler.
P5	Sim. Conforme vou lendo, vou seguindo com o dedo para que perceba o que estou a ler.
P6	Sim. Conforme vou lendo, vou seguindo com o dedo para que perceba o que estou a ler.
P7	Sim. Leio de forma a que o meu filho veja as imagens.
P8	Sim. Conforme vou lendo, vou seguindo com o dedo para que perceba o que estou a ler.
P9	Sim. Leio de forma a que o meu filho veja as imagens.
P10	Sim. Leio de forma a que o meu filho veja as imagens.
P11	Sim. Conforme vou lendo, vou seguindo com o dedo para que perceba o que estou a ler.
P12	Sim. Conforme vou lendo, vou seguindo com o dedo para que perceba o que estou a ler.
P13	Sim. Leio de forma a que o meu filho veja as imagens.
P14	Sim. Conforme vou lendo, vou seguindo com o dedo para que perceba o que estou a ler.
P15	Sim. Leio de forma a que o meu filho veja as imagens.
P16	Sim. Leio de forma a que o meu filho veja as imagens.
P17	Sim. Leio de forma a que o meu filho veja as imagens.

3. Costuma incentivar o seu filho a escrever? Caso responda afirmativamente, diga de que forma.	
P1	“Sim. Nos muitos registos que a minha filha faz em brincadeiras ou em situações mais formais como mensagens de aniversário; Natal; dia do pai; dia da mãe; entre outras. Também quando faz a filha de registo do programa ‘Leitura em vai e vem’.”
P2	“Sim. Costumo incentivar a escrever pequenas palavras, pintar as letras e soletrar e depois escrever. Também costumo deixá-lo copiar as palavras dos livros.”
P3	“Sim. Costumo incentivar o D*** a escrever o seu nome, os objetos e brinquedos que ele mais gosta. Quando ele tem dúvidas eu escrevo e ele copia porque as crianças aprendem imitando os adultos mas ele gosta principalmente de fazer desenhos.”
P4	“Devido à idade do meu filho (3anos e meio) penso que ainda não está na altura própria para o fazer.”
P5	“Não, porque acho que existe altura certa para tudo e ela está na idade das brincadeiras. Vou fazendo sempre alguma coisa com ela mas não é como se fosse obrigação.”
P6	“Sim. O meu filho é um pouco preguiçoso, sendo que normalmente temos de ser nós enquanto pais a incentivar à escrita nomeadamente o nome dele e ainda, tomando como base animais que ele gosta para que posteriormente os escreva.”
P7	“ Sim, a partir da leitura e exploração de histórias; jogos em suporte digital e em cartão; quadro com letras magnéticas; elaboração de postais e cartas para familiares; escrever no word palavras conhecidas, com a motivação de ir mudando a cor e utilizando o teclado infantil (muito colorido e com menos e maiores teclas); escrever-lhe mensagens para ela tentar decifrar; fazer a lista de compras em conjunto e pedir-lhe para segurar no hipermercado; desafiá-la a ler palavras na televisão...”
P8	“O meu filho gosta muito de copiar palavras, vê algo interessante, pergunta o que aquilo quer dizer e pede-nos para explicarmos tudo ao pormenor. Nós incentivamos as cópias, e depois damos grandes elogios, ele adora.”
P9	“Não.”
P10	“Sim. Apresentando palavras para ela copiar.”
P11	“Costumo incentivar, mas maior parte das vezes é a M*** que me pede que lhe faça listas de palavras para copiar. Faço uma grelha e escrevo as palavras para ela copiar, e ela copia à frente. E por vezes fazemos desenhos num caderno, eu escrevo a palavra que está representada e ela copia por baixo. Ensinando-a de forma divertida.”
P12	“Sim. Ao serão costumamos escrever pequenas frases num quadro magnético. Ele dita e eu escrevo e vice versa. Foi assim que o G*** desenvolveu o seu potencial de leitura e escrita. Normalmente esta atividade é feita por sua

	iniciativa pois não considero que este processo se deva desenvolver sob pressão do adulto. Há que incentivar e semear a semente do gosto pela leitura e escrita.”
P13	“Sim. Compro livros didáticos adequados à idade. Livros com letras e números e atividades como jogos e passatempos.”
P14	“Sim! Copiando nomes, quando está a desenhar os seus bonecos animados favoritos, no computador quando quer ver os seus vídeos favoritos ditamos as letras para que escreva as palavras a encontrar...”
P15	“Sim, incentivo-o a copiar por outros livros.”
P16	“Sim. Tento que reproduza através do grafismo o que vê.”
P17	“Sim, embora seja ele por iniciativa própria que gosta de copiar as palavras que vê escritas. Tento dar-lhe desenhos para colorir com palavras escritas para que ele possa copiar.”

4. Considera importante incentivar as crianças a escrever na Educação Pré-Escolar? Porquê?	
P1	“Considero muito importante porque desenvolve as conceções precoces que as crianças têm sobre a utilização e funcionamento da escrita. Pode também influenciar o sucesso educativo nomeadamente aquando do ingresso no 1.º ciclo, tornando as crianças como sujeito ativo na construção da sua aprendizagem.”
P2	“Sim. Porque acho que vão bem preparados e tem uma pequena noção da escrita”
P3	“Claro que sim. É muito importante incentivar as crianças a escrever no pré-escolar de modo a prepará-las para quando entrarem para o primeiro ano. Se as crianças forem mais preparadas isso evita que fiquem retidos nos primeiros anos escolares que são dos mais importantes.”
P4	“Realmente é na Pré-Primária que as crianças devem ter as bases para que no futuro as mesmas lhes sirvam.”
P5	“Acho que respondi a esta pergunta na anterior.”
P6	“Sim. Torna-se importante que haja uma preparação no sentido das crianças estarem preparadas para o ensino primário.”
P7	Sim, a escrita deve ser incentivada e abordada na Ed. Pré-Escolar uma vez que lhes irá ajudar a estruturar o seu pensamento e consequentemente a desenvolver a compreensão e o raciocínio. O educador deverá proporcionar situações diversas em que a escrita surja, valorizando todas as produções e pondo em comum todas as descobertas dos alunos. Deste modo, irão iniciar o 1.º CEB com motivação para a aprendizagem mais formal e sistematizada da leitura e da escrita”
P8	“Considero importante que escrevam desde cedo para se habituarem às letras, às palavras, é algo que vai ser necessário para o resto da vida.”

P9	<p>“Não, porque no Pré-Escolar as crianças devem brincar, fazer rabiscos e não propriamente escrever.</p> <p>Podem conhecer as letras e identificá-las.”</p>
P10	<p>“Sim porque ajuda o desenvolvimento da criança a todos os níveis.”</p>
P11	<p>“Sou a favor do incentivo da escrita na Pré-Escola, afinal é a etapa da criança, onde ele se está a preparar e perceber o que a escola (etapa a seguir) ‘exige’.</p> <p>Mas incentivar de maneira a terem a vontade própria de aprender novas palavras, e não se sentindo ‘obrigadas’, para não acharem que a escola é algo aborrecido.</p> <p>Assim aprendem com gosto!”</p>
P12	<p>“Acho que incentivar é a palavra certa. O incentivo é sempre produtor seja em que atividade escolar for. Considero porém a importância emergente que advém da necessidade da continuidade/articulação pedagógica entre J.I e 1.º Ciclo. Neste campo há ainda um longo caminho a percorrer. Acho que devemos atuar em articulação de modo a que todos tenham as mesmas oportunidades antes da entrada no 1.ºciclo, beneficiando de um currículo que faça a ponte entre os dois contextos. Deste modo o incentivo referido tornar-se-á uma mais-valia para todos à entrada na escola e por toda a vida. Por outro lado pode tornar-se contraproducente se este estímulo dado no J.I não for tido em consideração à entrada da escolaridade... podendo haver grave desmotivação por não se valorizar o conhecimento da leitura e escrita adquirido no J.I.</p> <p>Há que adotar o paradigma da articulação entre os pares do corpo docente em prol do sucesso educativo.”</p>
P13	<p>“Sim. Acho que é uma forma de irem podendo tomar contacto com a escrita. Vão começando a desenhar os grafismos e estimula a ponte ‘motora’ da postura da mão em relação à folha de papel.”</p>
P14	<p>“Sim, por forma a estimular a curiosidade, comecem a treinar a escrita e aprender melhor as letras do alfabeto...”</p>
P15	<p>“Sim, para se habituarem a ter uma certa responsabilidade.”</p>
P16	<p>“Sim, porque a escrita faz parte do seu processo de desenvolvimento e não se pode parar à espera do 1.ºciclo. Sempre que a criança esteja motivada e sinta necessidade de escrever a Educação Pré-Escolar deve promover este processo.”</p>
P17	<p>“Sim. É importante que desde cedo comecem a conhecer e saber identificar algumas letras, palavras, como o nome.”</p>

Anexo 9 - Entrevista às crianças (PPL)

1. Achas que é importante saber ler e escrever? Porquê?

Criança A: Sim, para quando lermos uma história sabermos o que se passa na história.

Criança B: Sim, porque as crianças depois sabem ler.

Criança C: Sim. Porque sim.

Criança D: Sim, se não, não sabemos quais é que são as letras.

Criança E: Sim, porque é para aprendermos a escrever. Porque quando já tivermos aprendido a escrever todas as coisas já podemos ir fazer o que quisermos.

Criança F: Sim, porque é muito difícil.

Criança G: Sim. Porque sim.

Criança H: Sim. Porque sim.

Criança I: Sim, porque a minha mãe diz para eu escrever.

Criança J: Sim, porque é divertido e engraçado.

Criança K: Sim, porque assim já se pode saber ler as letras.

Criança L: Sim, para quando formos grandes ler as histórias aos filhos.

Criança M: Sim, para nós ajudarmos os outros.

Criança N: Sim, porque os nossos pais dizem para ler.

Criança O: Sim, porque assim não podemos ir para o primeiro ano.

Criança P: Sim, porque não podemos ir para o primeiro ano.

Criança Q: Sim, porque não podemos ir para o primeiro ciclo.

Criança R: É, porque temos de saber ler e escrever para ler histórias aos meninos.

Criança S: Sim, porque assim podemos aprender e podemos fazer o que a professora nos manda.

2. Gostavas de aprender a ler e a escrever? Porquê?

C A: Sim, para ler algumas coisas e para sermos melhores alunos no primeiro ciclo.

C B: Sim, porque depois ninguém reparava que eu já sabia ler.

C C: Sim. Não sei a minha mãe é que disse.

C D: Sim, porque é divertido.

C E: Sim, mas a ler é que é um bocado difícil. Só gosto de aprender a escrever. Não sei porquê.

C F: Sim, porque eu quero conhecer bonecos para a escola.

C G: Sim, porque já sou grande e ainda não sei ler nem escrever.

C H: Não, porque eu estava nos jogos a brincar.

C I: Sim, porque o meu pai às vezes também me ensina a escrever o meu nome.

C J: Não, porque já sei ler e escrever.

C K: Sim, para aprender as letras porque é importante.

C L: Sim. Não sei.

C M: Sim, porque os pais são a coisa melhor do mundo.

C N: Sim, porque a minha mãe nunca me deixa escrever nem ler.

C O: Sim, porque é muito importante.

C P: Já sei ler e escrever algumas coisas.

C Q: Sim. Para poder escrever o meu nome e o do meu irmão. Gostava de aprender a ler o nome do meu pai e da minha mãe.

C R: Sim, porque gosto “bueda”.

C S: Sim, porque é muito divertido.

3. Para que achas que serve a escrita?

C A: Para aprender as coisas.

C B: Para escrever.

C C: Para ler.

C D: Para escrever.

C E: Para escrever e para outras coisas quaisquer.

C F: Para escrever.

C G: Para aprender a escrever as letras.

C H: Não sei.

C I: Para escrever.

C J: Para aprender a escrever.

C K: Para escrever as letras.

C L: Para escrever os poemas.

C M: Para escrever.

C N: Para escrever.

C O: Para aprender.

C P: Para aprendermos matemática, escrita...

C Q: Serve para escrever.

C R: Para ler.

C S: Para escrevermos para fazer o que a professora nos manda.

4. Se soubesses escrever o que gostarias de escrever muitas vezes?

C A: Cartas.

C B: Gostava de escrever a palavra maçã e biscoito.

C C: Cavalo

C D: O meu nome.

C E: Trash Pack(nome de uns brinquedos), o meu nome...

C F: Leões.

C G: O meu nome.

C H: Não gostava de escrever.

C I: Livros.

C J: Afonso porque gosto do Afonso.

C K: Cartas para as pessoas.

CL: Histórias.

C M: Gostava de escrever Bia.

C N: O nome do meu pai porque o meu pai às vezes não me pode dar atenção.

C O: Coisas de que eu gosto muito. Escrevia para a minha mãe comprar-me uma coisa.

C P: O meu nome, o nome da minha mãe, do meu pai, do meu avô, da minha avó, do meu tio e da minha tia.

C Q: Gostava de escrever o meu nome e o do meu irmão.

C R: Gostava de escrever algumas palavras como André M*** (o seu próprio nome) e avó.

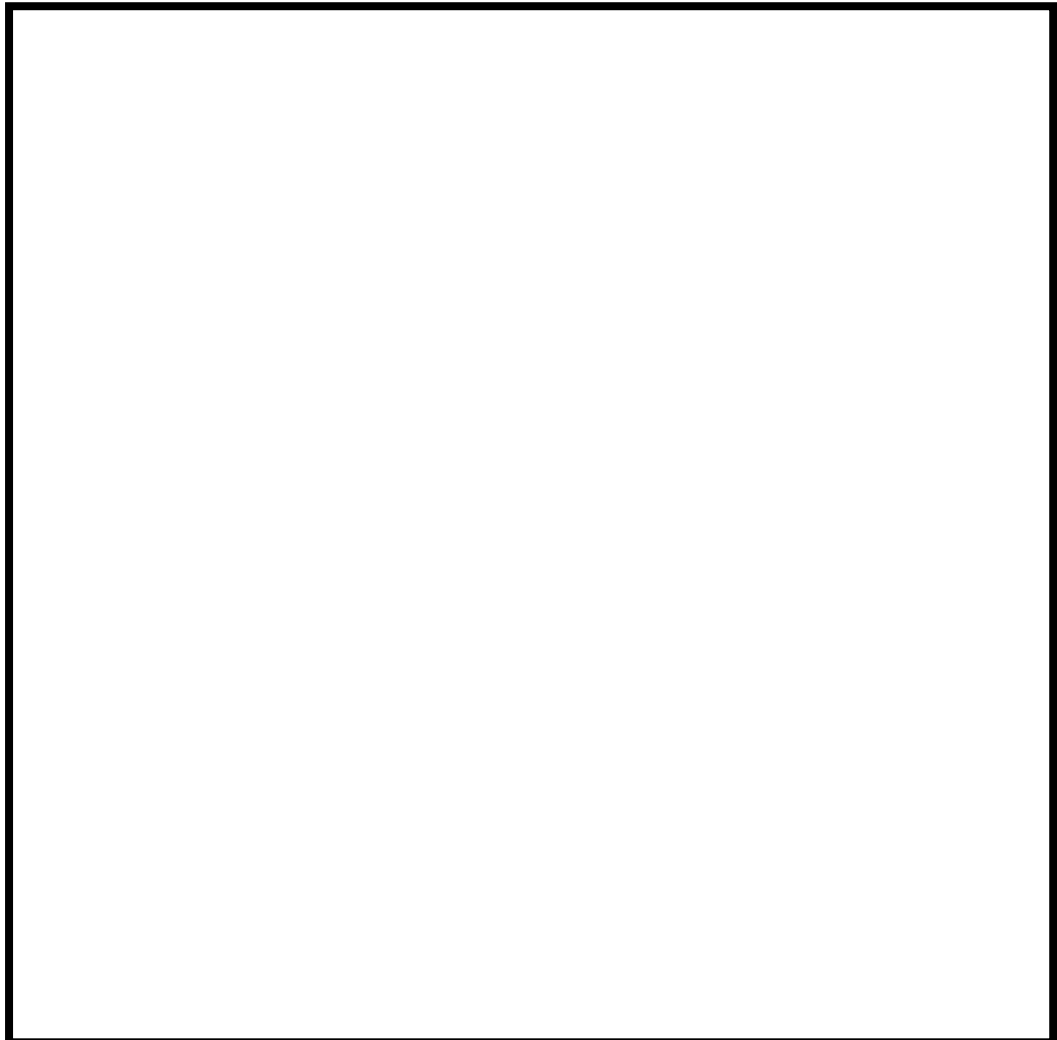
C S: Gostaria de escrever o meu nome em difícil e em fácil e em minúsculo.

Anexo 10 - **Ficha de Registo**

(Crianças entre 3 e 6 anos)

Nome da criança: _____ Idade: _____

1. Escreve o teu nome como souberes.
2. No quadro em branco que se segue, a criança deverá escrever, como souber, as palavras *gato*, *gata*, *gatinho*, *elefante*, *formiga* a partir das indicações fornecidas pelo experimentador. No final, deverá escrever, como souber, a frase «O cavalo é bonito».

A large empty rectangular box with a black border, intended for the child to write their name and the words and sentence as instructed in the task.

3. O experimentador deverá fazer o registo escrito do diálogo mantido com as crianças.

Ex.: «Escreve lá o teu nome».

Ex.: «Escreve como souberes a palavra gato».

Ex.: «Lê o que escreveste, mostra-me com o teu dedo».

Ex.: «Escreve agora gata».

Ex.: «Porque é que puseste letras diferentes?»

Ex.: «Lê e mostra-me com o teu dedo.»

Ex.: «Escreve como souberes a palavra gatinho».

Ex.: «Lê e mostra-me com o teu dedo.»

Ex.: «Escreve como souberes a palavra elefante».

Ex.: «Lê e mostra-me com o teu dedo.»

Ex.: «Escreve como souberes a palavra formiga».

Ex.: «Lê lá e mostra-me com o teu dedo.»

Ex.: «Escreve lá agora a frase “O cavalo é bonito”.

Ex.: «Lê lá o que escreveste».

Ex.: «Mostra-me lá onde está escrito “cavalo” na frase que escreveste».

Ex.: «E “bonito”?»

Ex.: «Mostra-me lá onde está escrito “O”».

Reflexão